

Alle har noe de skal ha sagt

En kvalitativ studie om bruk av tegn til tale som supplerende kommunikasjon i barnehagen

Lene Engelstad



Masteroppgave i spesialpedagogikk
Det utdanningsvitenskapelige fakultet,
Institutt for spesialpedagogikk

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2011

Alle har noe de skal ha sagt

En kvalitativ studie om bruk av tegn til tale som supplerende kommunikasjon i barnehagen

Det jeg hører, det glemmer jeg.

Det jeg ser, det husker jeg.

Det jeg gjør,

Det forstår jeg.

Confucius 551 - 479 f.Kr.

© Lene Engelstad

2011

Alle har noe de skal ha sagt

Lene Engelstad

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Tittel: Alle har noe de skal ha sagt. En kvalitativ studie om bruk av tegn til tale som supplerende kommunikasjon i barnehagen.

Bakgrunn og formål: Jeg har i mange år arbeidet i barnehage med barn som har hatt behov for tegn til tale. Dersom vi i barnehagemiljøet ikke arbeidet iherdig med å fremme bruken av tegn til tale, opplevde jeg at vi begrenset disse barnas muligheter til å kunne kommunisere ut behov, ønsker, tanker, og like viktig; mulighet for samhandling med andre mennesker. På samme tid var jeg vitne til de utfordringer som lå i det å plutselig skulle snakke med hendene. Det å integrere tegn til tale som en naturlig del av en barnehagehverdag skapte både spennende og krevende utfordringer. Barnehagepersonell har ofte liten erfaring med å ta i bruk tegn til tale. Formålet med denne studien er derfor å øke kunnskapen og forståelsen rundt hvilke aspekter som er viktig når vi tar i bruk tegn til tale som supplerende kommunikasjon i barnehagen.

Problemstilling: ”Hvordan brukes tegn til tale i barnehagen, med barn som har behov for supplerende kommunikasjon? ”

Metode og utvalg: Jeg valgte å ta i bruk et kvalitativt forskningsdesign for mitt prosjekt. I innhenting av data så jeg det som hensiktsmessig å foreta observasjoner. For at data i størst mulig grad ikke skulle gå tapt, filmet jeg samtidig som jeg observerte og tok observasjonsnotater. Jeg observerte tre barn med behov for supplerende kommunikasjon, i lek og under måltid. De gikk i vanlig barnehage, og tegn til tale var et igangsatt tiltak. Videoopptakene ble transkribert, og dannet sammen med observasjonsnotatene, grunnlaget for analysen. Jeg foretok en deskriptiv analyse, ved at jeg kodet og kategoriserte materialet mitt. Dataene mine ble gjort om til et skriftlig materiale, en tekst. Analysearbeidet av teksten foregikk som en vekselvirkning mellom de ulike delene og teksten som helhet. I tillegg oppstod en vekselvirkning mellom teori og data. Slik kan hele forskningsprosessen sees på som en hermeneutisk spiral.

Resultater: Funnene viste at de voksne kommuniserte både verbalt og med tegn til tale til observasjonsbarna. Personalet i den ene barnehagen tok i mye større grad initiativ til å bruke tegn til tale i lek, sammenlignet med måltid. Dette viste seg både i forhold til

observasjonsbarnet og de andre barna på avdelingen. Personalet i den andre barnehagen brukte generelt mye tegn til tale i begge aktivitetstypene, noe mer under måltidet. Dette viste seg både i forhold observasjonsbarna og til de andre barna på basen. Generelt tok de voksne i mye større grad initiativ til å bruke tegn til tale enn det observasjonsbarna selv gjorde.

Observasjonsbarna responderte både verbalt, med tegn, og tegn til tale. Det ene observasjonsbarnet tok selv få initiativ til å bruke tegn og tegn til tale, mens de to andre tok mange initiativ til å bruke tegn og tegn til tale under måltidet. De voksne responderte med tegn til tale, noe de også ofte gjorde når observasjonsbarna kommuniserte verbalt. Generelt viser funnene at desto mer tegn til tale de voksne tok i bruk, desto mer tegn og tegn til tale brukte observasjonsbarna og de andre barna. Ved enkelte tilfeller forsøkte de voksne å trekke inn de andre barna i kommunikasjonsutvekslingen med observasjonsbarna, ved hjelp av tegn til tale. Dette skjedde oftere i den ene barnehagen, sammenlignet med den andre. Tegn og tegn til tale ble sjelden tatt i bruk av de andre barna i den ene barnehagen, mens det skjedde noe oftere i den andre barnehagen. Tegn til tale *mellom* barna ble observert en gang. I begge barnehagene ble tegn til tale brukt som støtte i språkutvikling, og som støtte i den hverdagslige kommunikasjonen. Det ble brukt tegn til tale både i tilrettelagte opplæringssituasjoner og i naturlig bruk i barnehagehverdagen.

Konklusjon: Funnene viser at det å ta i bruk tegn til tale er en viktig språklig og kommunikativ støtte for observasjonsbarna, og en nyttig kommunikasjonsform. På bakgrunn av funnene fremkom viktige aspekter når en tar i bruk tegn til tale i barnehagen. Det er viktig at de voksne fremmer tegn til tale ved å gå foran som gode språkmodeller, og selv ta hyppig initiativ til å bruke tegn til tale. Tegn til tale bør være en naturlig del av kommunikasjonen i barnehagen, og også de andre barna som ikke har behov for supplerende kommunikasjon bør eksponeres for tegn til tale. Det er viktig at alle gjør seg erfaringer med å kommunisere med barna som har behov for tegn til tale. Hvordan det tilrettelegges for opplæring og bruk av tegn til tale, må vurderes i hvert enkelt tilfelle. For at barna skal ha best mulig nytte av tegn til tale som kommunikasjonsform, må det brukes konsekvent i alle deler av barnehagehverdagen. Barna som har behov for supplerende kommunikasjon er avhengig av at de voksne i miljøet gir dem et verktøy å kommunisere med, og på denne måten hviler et stort ansvar på barnehagepersonale. Forståelse for hvorfor barna trenger tegn til tale, og kompetanse i å ta i bruk den forsterkede kommunikasjonen, er en forutsetning for å lykkes i å integrere tegn til tale som en naturlig kommunikasjonsform i barnehagen. Tegn til tale som metode må fremmes og tas på alvor.

Forord

I to år har jeg hatt mulighet til å fordype meg i et fagfelt som byr på mange spennende og givende utfordringer. Nå som det siste ordet blir skrevet i denne oppgaven, avsluttes dette kapittelet. Samtidig åpnes et nytt. Disse to årene og dette prosjektet har gitt meg ny innsikt, bredere kompetanse og enda større giv, - som jeg nå vil ta med meg inn i arbeidslivet.

Prosessen med å skrive masteroppgave har vært både spennende og krevende. Først og fremst føler jeg meg privilegert for at jeg har kunnet forske på det som i arbeidslivet har stått mitt hjerte nær. Gjennom arbeidet med oppgaven har det vært mange bidragsyttere, som fortjener en stor takk.

Jeg vil først og fremst takke personalet, barna og foreldre i mine to observasjonsbarnehager. En spesiell takk til de tre flotte observasjonsbarna. Uten dere ville ikke denne oppgaven vært mulig å gjennomføre!

En stor takk til min dyktige veileder, Ninna Garm. Du har vært en særdeles viktig støttespiller i denne prosessen, som med stor faglig tyngde og en smittende ro, har loset meg vel i havn.

Takk til familie og alle gode venner, som har gitt meg oppmuntring og støtte undervis. Takk til Linda, for korrekturlesing.

Til slutt en stor takk til Fredrik, for at du har lest korrektur, vært min diskusjonspartner, og for din deltakelse i opp - og nedturer. Du har vært fantastisk!

Oslo, mai 2011

Lene Engelstad

Innholdsfortegnelse

1	Innledning	1
1.1	Bakgrunn for valg av tema	2
1.2	Temaets aktualitet	2
1.3	Formålet med studien	3
1.4	Problemstilling	3
1.5	Avklaring, avgrensning og oppbygging av oppgaven	4
1.5.1	Avklaring og avgrensning	4
1.5.2	Oppbygging av oppgaven	6
2	Teori og empiri	9
2.1	Språk og kommunikasjon	9
2.1.1	Kommunikasjon	9
2.1.2	Hva er språk?	10
2.1.3	Dialog og samtaleferdigheter	11
2.2	Barn med språk og kommunikasjonsvansker	11
2.3	Alternativ og supplerende kommunikasjon	13
2.3.1	Hvem har behov for alternativ og supplerende kommunikasjon	13
2.3.2	Ytre og indre faktorer som bidrar til utvikling av kommunikativ kompetanse	14
2.3.3	Valg av kommunikasjonsform	16
2.4	Tegn til tale- en metode for å fremme språk og kommunikasjon	17
2.4.1	Et historisk bilde	17
2.4.2	Diskusjon rundt bruk av tegn til tale	18
2.4.3	Erfaringer med og forskning på bruk av tegn til tale	19
2.4.4	Hvorfor bruke tegn til tale?	20
2.5	Opplæringsstrategier i språkmiljøet	22
2.6	Barnehagen som arena for læring, deltakelse og kommunikasjonsutveksling	24
2.6.1	Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver	24
2.6.2	Sosiokulturelt perspektiv på læring	25
2.6.3	Samhandling og deltakelse i barnehagen	26
2.6.4	Måltidet	26
2.6.5	Lek	27
3	Metode	29
3.1	Kvalitativ metode	29
3.2	Observasjon	30
3.2.1	Bruk av video	31
3.3	Utvalg	32
3.3.1	Barnehage 1	33

3.3.2	Barnehage 2	34
3.4	Gjennomføring	35
3.4.1	Barnehage 1	35
3.4.2	Barnehage 2	36
3.5	Bearbeiding av data	37
3.6	Validitet og reliabilitet	39
3.6.1	Reliabilitet	39
3.6.2	Validitet	40
3.7	Etiske betraktninger	43
3.8	Kritisk betraktning på egen forskning	45
4	Presentasjon og drøfting av funn	47
4.1	Voksnes bruk av tegn til tale	49
4.1.1	Voksnes initiativ til bruk av tegn til tale	49
4.1.2	Barnas respons på de voksnes bruk av tegn til tale	51
4.1.3	De voksnes tilrettelegging for bruk av tegn til tale	54
4.1.4	De voksnes kompetanse og erfaring med bruk av tegn til tale	54
4.1.5	Drøfting av de voksnes bruk av tegn til tale	55
4.2	Bruk av tegn til tale i miljøet	59
4.2.1	Bruk av tegn til tale til de andre barna	59
4.2.2	De andre barnas bruk av tegn til tale	61
4.2.3	Drøfting av bruk av tegn til tale i miljøet	62
4.3	Observasjonsbarnas initiativ til bruk av tegn til tale	64
4.3.1	Observasjonsbarnas initiativ til tegn til tale, og de voksnes respons	64
4.3.2	Drøfting av observasjonsbarnas initiativ til bruk av tegn til tale	66
4.4	Modalitetsveksling	68
4.4.1	Modalitetsveksling til observasjonsbarna	68
4.4.2	Modalitetsveksling til de andre barna	69
4.4.3	Drøfting av modalitetsveksling	70
4.5	Avsluttende kommentar	71
5	Avslutning	73
5.1	Refleksjoner rundt sentrale funn	73
5.1.1	Bruker observasjonsbarna tegn til tale på eget initiativ?	74
5.1.2	Hvordan bruker personalet tegn til tale når de tar initiativ til kommunikasjon med observasjonsbarna? Bruker de alltid tegn til tale, eller kun ved enkelte tilfeller?	74
5.1.3	Hvordan responderer de voksne når observasjonsbarna kommuniserer med eller uten tegn til tale?	75
5.1.4	Forsøker personalet å trekke inn de andre barna i kommunikasjonsutvekslingen ved hjelp av tegn til tale?	76
5.1.5	Hvordan brukes tegn til tale i barn-barn samhandling?	77
5.1.6	Tyder det på at det er ulik bruk av tegn til tale i ulike aktivitetstyper i barnehagen?	77
5.2	Konklusjon	78

5.3	Veien videre	80
	Litteraturliste	81
	Vedlegg 1: Svar fra NSD	87
	Vedlegg 2: Informasjonsbrev og samtykkeerklæring til foreldre / foresatte til observasjonsbarn	88
	Vedlegg 3: Informasjonsbrev og samtykkeerklæring til foreldre / foresatte	86
	Vedlegg 4: Informasjonsbrev og samtykkeerklæring til personalet	87

1 Innledning

Noen barn utvikler ikke talespråket på den måten vi forventer (Kjølaas, 2001; Johansson, 2001b; Horgen, 2006). Det å ha vansker med å produsere språk gir store begrensninger når personen skal delta i kommunikasjon og samspill med andre (Beukelman & Mirenda, 2007). I denne sammenheng har jeg blitt nysgjerrig på hvordan tegn til tale brukes som redskap for å fremme språket, og som støtte i kommunikasjon og samhandling. Jeg har særlig vært nysgjerrig på hvordan tegn til tale brukes i vanlig barnehage, med barn som har behov for supplerende kommunikasjon.

Tegn til tale er en metode som er ment for å utvikle språkferdigheter og fremme kommunikasjon. Tegn til tale kan bidra til at barnet tidlig får ta del i samspill med andre, og at samhandlingen blir styrket. Ved å forsterke talen med tegn, kan barnet på en enklere måte kommunisere med verden rundt (Braadland, 2005). Det å la hørende barn få opplæring i tegnbruk er en metode som har vist seg å være svært hensiktsmessig (Rydemann, 2006).

En studie som ble gjennomført i 1999 viste at 95 % av norske barn med særskilte behov gikk i en form for barnehage (Tøssebro & Lundebj, 2002). Krav på spesialpedagogisk hjelp for barn under opplæringspliktig alder er nedskrevet i Opplæringslovens paragraf 5-7 (Opplæringslova, 1998). Den spesialpedagogiske hjelpen vil for mange barn med språk og kommunikasjonsvansker innebære å få opplæring i en form for alternativ og supplerende kommunikasjon. I denne sammenheng er tegn til tale et vanlig spesialpedagogisk tiltak (Suhr & Rognlid, 2009). Jeg har selv arbeidet i barnehage med barn som har benyttet tegn til tale i sin kommunikasjon, og dette har gjort meg nysgjerrig på hvordan tegn til tale brukes til barn som har behov for supplerende kommunikasjon i andre barnehager. Jeg har funnet lite empiri og teori som beskriver hvordan tegn til tale som kommunikasjonsform brukes og fremmes i barnehagen. Jeg har derfor ønsket å gå forskningsmessig til veie for å få dypere innsikt i dette. Dette førte til at jeg i mitt prosjekt ønsket å observere hvordan tegn til tale brukes, med barn som har behov for supplerende kommunikasjon, i to ulike barnehager.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Jeg har i mange år arbeidet i barnehage med barn som har hatt behov for tegn til tale. Disse barna har vært avhengig av barnehagepersonalets hjelp til å få styrket og fremmet sine språk- og kommunikasjonsferdigheter. Dersom vi i barnehagemiljøet ikke arbeidet iherdig med å fremme bruken av tegn til tale, opplevde jeg at vi begrenset barnas muligheter til å kunne kommunisere ut behov, ønsker, tanker, og like viktig; mulighet for samhandling med andre mennesker. På samme tid var jeg vitne til de utfordringer som lå i det å plutselig skulle snakke med hendene. Det å integrere tegn til tale som en naturlig del av en barnehagehverdag skapte både spennende og krevende utfordringer.

1.2 Temaets aktualitet

Det er mange barn som har behov for forsterket kommunikasjon i barnehagen. Tegn til tale er et vanlig spesialpedagogisk tiltak. Det er en kommunikasjonsform som ofte er anbefalt av sakkyndig instans, og som er et vanlig tiltak i barnas individuelle opplæringsplaner (Suhr & Rognlid, 2009).

Generelt har vi sett at bruk av alternativ og supplerende kommunikasjon har fått et stadig større fokus de siste årene. Dette viser seg blant annet i Stortingsmeldingen nr. 18, ”Læring og fellesskap” (Kunnskapsdepartementet, 2010-2011), der det settes fokus på tidlig innsats og godt læringsmiljø for mennesker med særskilte behov. I denne stortingsmeldingen kommer det blant annet forslag om at det skal innføres en lovbestemmelse i opplæringsloven som gjelder opplæringen av elever som har behov for alternativ og supplerende kommunikasjon. I tillegg blir det vektlagt bedre tilpasset opplæring, det vil si at barn som har særskilte behov skal så langt det går få tilpasset opplæring i det normale opplæringstilbudet. Det argumenteres for at mange av de behovene barna har for ekstra støtte, kan gis innenfor det ordinære barnehagetilbudet (Kunnskapsdepartementet, 2010-2011). Dette belyser oppgavens aktualitet i dagens samfunn.

1.3 Formålet med studien

Som tidligere nevnt viser det seg at de aller fleste barn med særskilte behov går i barnehage. Når det i tillegg er et stadig økende fokus på tilpasset opplæring innenfor ordinært barnehagetilbud, betyr det at barnehagepersonell i mange barnehager skal tilrettelegge for opplæringen for barn med ulike behov. Dette vil blant annet gjelde opplæring av barn som har språklige og kommunikative utfordringer. Gjennom egen jobb har jeg sett at barnehagepersonell ofte har liten erfaring med å ta i bruk tegn til tale. Formålet med denne studien er derfor å øke kunnskapen og forståelsen rundt hvilke aspekter som er viktig når vi tar i bruk tegn til tale som supplerende kommunikasjon i barnehagen.

1.4 Problemstilling

På bakgrunn av dette er min problemstilling for denne oppgaven: ***"Hvordan brukes tegn til tale i barnehagen, med barn som har behov for supplerende kommunikasjon?"***

Følgende forskningsspørsmål har blitt formulert for å gi hjelp til å belyse problemstillingen:

- Bruker observasjonsbarna tegn til tale på eget initiativ?
- Hvordan bruker personalet tegn til tale når de tar initiativ til kommunikasjon med observasjonsbarna? Bruker de alltid tegn til tale eller kun ved enkelte tilfeller?
- Hvordan responderer de voksne når observasjonsbarna kommuniserer med eller uten tegn til tale?
- Forsøker personalet å trekke inn de andre barna i kommunikasjonsutvekslingen ved å bruke tegn til tale?
- Hvordan brukes tegn til tale i barn-barn samhandling?
- Tyder det på at det er forskjell på bruken av tegn til tale i ulike aktivitetstyper i barnehagen?

1.5 Avklaring, avgrensning og oppbygging av oppgaven

1.5.1 Avklaring og avgrensning

Observasjonsbarna er tre barn, som går i to ulike barnehager. Barna har utfordringer i forhold til språk og kommunikasjon. De har noe verbal tale, men har behov for å forsterke språket og kommunikasjonen med tegn til tale. De er barn som har behov for supplerende kommunikasjon. I denne oppgaven benyttes også begreper som ”barn med særskilte behov” og ”barn med funksjonshemming”, da refererte teoretikere tar i bruk disse begrepene.

Jeg har valgt å bruke Tetzchner og Martinsen (2004) sin definisjon på alternativ og supplerende kommunikasjon;

Alternativ kommunikasjon vil si at personen har en annen måte å kommunisere på ansikt til ansikt enn tale. For eksempel er manuelle, grafiske eller materielle tegn, morse og skrift alternative måter å kommunisere på når taleevnen mangler.

Supplerende (augmentativ) kommunikasjon betyr støtte- eller hjelpekommunikasjon. At kommunikasjonen er supplerende, understreker at opplæring i alternative kommunikasjonsformer har en dobbelt målsetting: å fremme og støtte personens tale, og å sikre en alternativ kommunikasjonsform hvis personen ikke utvikler evnen til å snakke (Tetzchner & Martinsen, 2004 s. 7).

I fagmiljøet pågår en stadig diskusjon om begrepet alternativ og supplerende kommunikasjon. Diskusjonen går på hvorvidt vi skal benytte begrepet; supplerende, alternativ, begge deler eller ingen av delene. I problemstillingen min, og i store deler av oppgaven for øvrig velger jeg å bruke ”supplerende kommunikasjon”. Jeg har som nevnt over valgt å bruke Tetzchner og Martinsen sin definisjon på alternativ og supplerende kommunikasjon, der *alternativ* viser til en annen måte å kommunisere på enn tale. Kommunikasjonssystemer som er ikke-vokale kalles alternative (Tetzchner og Martinsen, 2004). Den supplerende kommunikasjonen har som mål å fremme og støtte personens tale. Tegn til tale skal være et supplement til talen, og hovedmålet vil alltid være å få utviklet et talespråk (Suhr & Rognlid, 2009; Braadland, 2005). ISAAC er en internasjonal organisasjon for mennesker som bruker og legger til rette for

alternativ og supplerende kommunikasjon (Isaac, 2010). Her presiseres det at noen mennesker vil ha behov for en kommunikasjonsform som helt erstatter talen, og dette kalles alternativ kommunikasjon. Noen vil ha behov for en kommunikasjonsform som skal støtte en utydelig eller svak tale, og dette kalles supplerende kommunikasjon (Ibid). Dette er tilfellet for mine observasjonsbarn i dette prosjektet. Jeg ser det derfor som hensiktsmessig å bruke dette begrepet i min oppgave. Jeg velger allikevel å bruke alternativ og supplerende kommunikasjon der jeg referer til teori, da de refererte teoretikerne tar i bruk dette begrepet. På grunn av språklig flyt i oppgaven, vil jeg også bruke begrepet forsterket kommunikasjon.

Tegn til tale inneholder to komponenter; tegn og tale. Tale skal alltid brukes sammen med tegnet (Braadland, 2005). I drøftningen presiseres det at barna i enkelte tilfeller kun brukte tegnet, mens de andre ganger knyttet tale til tegnet. Når hørende barn bruker tegn er det vanlig at de i starten kun bruker tegnet. Barnet vil etter hvert lære seg å uttrykke flere ord verbalt, og barnet tar i større grad i bruk tale sammen med tegnene (Rydemann, 2006). Jeg velger i drøftningen å eksplisitt presisere disse variasjonene mellom bruk av kun tegnet og tegn til tale. Når jeg gjengir teori bruker jeg de begrepene som den refererte teoretikeren benytter. Jeg ser det allikevel som mest hensiktsmessig å bruke *tegn til tale* som begrep i problemstilling, forskningsspørsmålene, og i de ulike overskriftene i teorien og drøftningen.

For dette prosjektet har jeg ønsket å observere bruk av tegn til tale i ulike aktivitetstyper i barnehagen, og har valgt å foreta observasjon under måltid og i lek. Sett fra et pedagogisk synspunkt bidrar lek til læring og utvikling (Lillemyr, 2004). I Iren Johanssons ”Karlstadmodellen” er lek en viktig del av språktreningsopplegget. I tillegg vet vi at barn ofte bruker språk i sin naturlige lek (Johansson, 2001b). Lek har derfor blitt en aktivitetstype jeg har funnet det hensiktsmessig å observere i. Med lek menes i denne oppgaven både lek på avdelingen/basen som utpiller seg naturlig i løpet av dagen, og tilrettelagte situasjoner, der barna gjør aktiviteter alene med voksen. I tillegg har jeg ønsket å foreta observasjon under måltid. Måltidet er en aktivitet som kan skape samhandling og dialog barna seg i mellom, og likeledes mellom voksne og barn (Sosial- og helsedirektoratet, 2007). Således er måltidet en viktig aktivitet, som handler om mye mer enn å spise. Jeg har vært nysgjerrig på om det er ulik bruk av tegn til tale i disse to aktivitetstypene. I stor grad handler det å sitte rundt et matbord om å snakke sammen, noe som kan være utfordrende for barn med språk – og kommunikasjonsvansker. Det kan være mange barn rundt bordet, som krever ulik

oppmerksomhet og oppfølging fra de voksne. Når det gjelder lek, bruker barn ofte språk i ulike lekeaktiviteter. I lek er det ofte høyt temposkifte, og stor bevegelighet. Måltid og lek er derfor to aktivitetstyper som stiller ulike krav, både til barna og de voksne.

Som beskrevet i et av forskningsspørsmålene mine har jeg også vært ute etter å se om de voksne trekker de andre barna inn i kommunikasjonsutvekslingen med barna som har behov for supplerende kommunikasjon. Med dette menes både at de voksne, ved hjelp av tegn til tale, bidrar til at barna er gjensidig opptatt av noe, og at de voksne bidrar til å skape kommunikasjon og lek mellom barna.

Jeg har valgt observasjon med videostøtte som metode for å samle inn data for mitt prosjekt. På grunn av oppgavens omfang og tidsbegrensning har jeg valgt å ikke innhente informasjon om hvordan barnet blir eksponert for bruk av tegn til tale i hjemmet, på tross av at dette kan påvirke barnets bruk av tegn til tale i barnehagen.

En pågående diskusjon i fagfeltet er hvorvidt bruk av tegn til tale er et godt tiltak for barn med språk- og kommunikasjonsvansker. Dette er kort beskrevet under pkt. 2.4.2. Dette blir for øvrig ikke viet mye oppmerksomhet i denne oppgaven, da mitt hovedfokus har vært observasjon av den faktiske bruken av tegn til tale, i barnehager som allerede har satt i gang dette som tiltak.

1.5.2 Oppbygging av oppgaven

Jeg har i dette kapittelet redegjort for bakgrunnen for valg av tema, temaets aktualitet og formålet med studien. Jeg har presentert min problemstilling og forskningsspørsmål, og til slutt kommet med noen avgrensninger. Resten av oppgaven blir bygd opp på følgende måte:

I **kapittel 2** redegjøres det for teori og empiri som benyttes som referanseramme for mitt prosjekt. Jeg vil gjøre greie for teori om språk og kommunikasjon, og vil se på relevant teori vedrørende barn med språk og kommunikasjonsvansker. Videre fremstilles det sentral teori om alternativ og supplerende kommunikasjon, tegn til tale som metode for å fremme språk og kommunikasjonsferdigheter, opplæringsstrategier i språkmiljøet og til slutt barnehagen som arena for læring, deltakelse og kommunikasjonsutveksling.

Kapittel 3 er oppgavens metodedel. Jeg vil først redegjøre for mitt valg av metode og design. Jeg vil så gjøre greie for utvalget mitt, gjennomføring og bearbeiding av data. Til slutt vil jeg redegjøre for validitet og reliabilitet, samt beskrive etiske avveininger i forhold til mitt prosjekt.

Under **kapittel 4** presenterer og drøfter jeg sentrale funn fra mine observasjoner. Resultatene og drøftningen presenteres under fire kategorier som ble utarbeidet gjennom analyseprosessen.

Til slutt under **kapittel 5** presenteres avslutningen, der jeg vil reflektere over noen av de mest sentrale funnene i denne undersøkelsen, og knytte disse opp mot problemstillingen min;

”Hvordan brukes tegn til tale i barnehagen, med barn som har behov for supplerende kommunikasjon? ”

2 Teori og empiri

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for teori og empiri som benyttes som referanseramme for mitt prosjekt. Jeg vil først under punkt 2.1 gjøre greie for teori om språk og kommunikasjon. Å møte barn med språk og kommunikasjonsvansker redegjøres for under punkt 2.2. I punkt 2.3 vil jeg gjøre greie for sentral teori vedrørende alternativ og supplerende kommunikasjon, før jeg videre under 2.4 beskriver ulike aspekter ved bruk av tegn til tale som metode for å fremme språk og kommunikasjonsferdigheter. Opplæringsstrategier i språkmiljøet redegjøres for under punkt 2.5, mens barnehagen som arena for læring, deltakelse og kommunikasjonsutveksling beskrives til slutt under punkt 2.6.

2.1 Språk og kommunikasjon

2.1.1 Kommunikasjon

Det å kommunisere er viktig for å kunne uttrykke følelser, tanker og ideer. Like viktig handler det å kommunisere om å være i relasjon med andre, og ha mulighet til å delta i samfunnet (Light, 2003; Hodge, 2007). Det å kommunisere er viktig for å oppnå livskvalitet. (Light, 2003; Horgen, 2006).

Communicare er det greske ordet for kommunikasjon, som betyr å dele og gjøre felles. (Suhr og Rognlid, 2009; Horgen, 2006). Horgen (2006) beskriver i sin bok ” Det nære språket ” at kommunikasjon handler om at vi deler opplevelser, handlinger, tanker og følelser, og videre erfaringer og informasjon. Et menneske utvikler seg når en kommuniserer ut noe til noen som forstår, og som kommuniserer tilbake (Ibid). Også Lorentzen (2009) beskriver at kommunikasjon handler om å dele. Vi kommuniserer ved å være deltakende i felles aktiviteter, og ved å dele opplevelser og erfaringer.

Et annet viktig element i kommunikasjonsbegrepet mener Rommetveit (1981) er intensjon. Den som formidler noe har til hensikt å gjøre dette kjent for den andre, og den som lytter må oppfatte og tolke budskapet slik det var ment å bety. For at en kommunikasjonshandling skal bli fullstendig fordres det at den som formidler budskapet og den som lytter utfyller hverandre. Lorentzen (2009) betrakter også intensjon som en sentral del av

kommunikasjonsbegrepet, og sier det slik; ”For å mene noe må en som kommuniserer ha til hensikt å påvirke andre personer, stå fram med seg selv for å bli sett og hørt, forstått og aktivt respondert på- omtalt som kommunikativ intensjon” (Lorentzen, 2009 s.48). Når vi formidler noe er det viktig å få respons, og det er derfor av stor betydning å være i et sosialt miljø som er interessert og lyttende. Det er viktig for vårt psykiske velvære å nå frem til andre med det vi ønsker å formidle. Vi kan formidle noe ved hjelp av språk, kroppsspråk og mimikk (Lorentzen, 2009). Når språket utvikles, blir det den viktigste form for kommunikasjon (Suhr & Rognlid, 2009; Kjølås, 2001).

2.1.2 Hva er språk?

Språk er det som gjør at vi kan snakke, lese, skrive, og det som gjør at vi kan forstå hva andre mennesker sier (Beukelman & Mirenda, 2007). Språk kan defineres som ulike symboler, som ” ...står i et bestemt forhold til hverandre” (Gjøsund & Huseby, 2006 s. 80). Det er ulikt hvordan vi mennesker bruker språket, og det har mange ulike uttrykksformer. Vi bruker språket blant annet for å gi uttrykk for det vi tenker og føler, og for å beskrive det vi ser og opplever rundt oss. De aller fleste av oss lærer språk slik at vi kan bruke det i samhandling med andre mennesker (Braadland, 2005). Språket er viktig for å delta i sosialt samspill med andre (Kjølås, 2001). For å kunne bruke språket i samhandling med andre må vi ha en felles forståelse for språket. ”Språket er en kode som både avsender og mottaker må kjenne ” (Braadland, 2005 s. 17).

Både kulturelle aspekter og kognitive og sosiale ferdigheter påvirker utviklingen av språket (Beukelman & Mirenda, 2007). Utvikling av språkferdigheter er en kontinuerlig og vedvarende læringsprosess som varer hele livet. En språkferdighet kan, i følge Bloom and Laheys teoretiske modell om språk og kommunikasjon, sies å bestå av tre deler; innhold, form og bruk (Bloom & Laheys, 1978). Hvis det forekommer en mangel på en av disse delene, vil dette påvirke og skape en forstyrrelse også i helheten (Ingemarsson & Ovstebo, 2008; Johansson, 2001b). Med innhold menes betydningen av ord, setninger og fraser, og viser til kunnskap om gjenstander og hendelser. Bruken viser til den pragmatiske siden av språket. Dette vil blant annet si å ha kunnskap om hvordan en skal ta del i en samtale, og forståelsen av sosiale regler i ulike sosiale situasjoner, med ulike samtalepartnere og samtaleemner. Personen må også se nytteverdien av å bruke språket sitt. For at innholdet skal komme til uttrykk for andre, og for at det skal brukes på en hensiktsmessig måte, må vi ha en form som

er felles. Tale er en form, døves tegn og bliss kan være to andre (Ingemarsson & Ovstebo, 2008). En felles språklig form er avgjørende når man er i dialog og samtale med andre mennesker.

2.1.3 Dialog og samtaleferdigheter

I en samtale kan vi utveksle informasjon og tanker, og gjennom dialog kan vi påvirke og bli påvirket av andre mennesker. I en samtale er det ulike aspekter som kreves av de som deltar. Viktige samtaleferdigheter er å ta initiativ til og opprettholde en samtale, turtaking, kunne forholde seg til ulike samtalepartnere, samt kunne ordne opp hvis samtalen av en eller annen grunn stopper opp (Tetzchner & Martinsen, 2004).

Barn utvikler samtaleferdigheter når de er i samhandling med noen som har bedre ferdigheter enn seg selv, altså voksne. Det som barnet er interessert i må også den voksne rette sin oppmerksomhet mot. Dialogen utvikles videre, ved at den voksne fremmer nye innspill inn i dialogen, og deretter venter på barnets respons (Kjølaas, 2001).

Lorentzen (2009) argumenterer for at dialog er mer enn å dele informasjon og beskriver det slik: ” Dialog kan ses som uttrykk for kommunikasjonens relasjons- og fellesskapsbyggende funksjon...” (Lorentzen, 2009 s. 129). Videre beskriver han at dialog består av tre elementer; en selv, den andre og det som er i mellom. For at det som er i mellom skal kunne oppstå må en være fysisk sammen, gjensidig opptatt av noe, samhandle og klar for å bli påvirket av den andre. Dialog beskrives som noe som fører mennesker nærmere hverandre. Det handler om å lytte med hele seg, gi en bekreftelse på den andre, og være åpen for den kommunikasjonen som skjer (Lorentzen, 2009).

Noen barn vil ha store utfordringer med å bruke språket i dialog og kommunikasjon med andre, blant annet barn som ikke utvikler talespråk som forventet.

2.2 Barn med språk og kommunikasjonsvansker

Talespråkets viktigste funksjon er å anvendes i kommunikasjon og sosial samhandling (Vygotskij, 2001). Således har språk en sentral plass når det gjelder relasjoner mellom

mennesker. Førskolebarn som har utfordringer i forhold til språk kan fort falle utenfor i lek med jevnaldrende, fordi dette fordrer visse språklige ferdigheter som disse barna ofte ikke har (Platou, 2002).

Barn som strever i forhold til språk og kommunikasjon, tar ofte mindre del i naturlige situasjoner for læring enn andre barn (Tetzchner & Martinsen, 2004). De blir også ofte eksponert for andre typer kommunikative utspill enn det normalt fungerende barn gjør. (Kjølaas, 2001). Tetzchner og Martinsen (2004) hevder at mennesker som har utfordringer med å uttrykke seg, opplever at andre undervurderer dem, og at de blir bestemt over.

Språkstimulering og språktrening er ofte igangsatte tiltak, hvor det tilrettelegges for at barna skal lære språk på andre måter enn det normalt fungerende barn gjør. I disse tilfellene ligger ikke fokuset på den kommunikative intensjonen og det spontane behovet for å meddele seg til andre, hevder Lorentzen (2009). Han argumenterer videre for at vi skal møte funksjonshemmede barn i lys av naturlige utviklingsbetingelser, samtidig som vi ser og møter barnas særegenheter (Ibid).

Det å fremme kommunikasjonsferdighetene til et menneske handler om å være i samhandling med denne personen (Lorentzen, 2009). For de som Lorentzen (2009) kaller ”uvanlige barn” argumenterer han, som nevnt over, for at vi skal ha fokus på naturlige utviklingsbetingelser. Det skal ikke tilrettelegges for samspill og samhandling gjennom kunstige læringsforhold. ”Den beste måten å lære noen å kommunisere på, er helt sikkert gjennom å kommunisere med dem” (Lorentzen, 2009 s. 87). Fokuset bør ligge på å gi barnet gode opplevelser ”her og nå”, i sosial samhandling og samspill med andre. Det er ikke slik at barnet først skal lære seg å uttrykke seg bedre, for så å kunne delta i sosialt samspill. Grunnen til dette er at barnet allerede er i det sosiale livet (Lorentzen, 2009).

Light (1989) hevder at det å få utviklet sin kommunikativ kompetanse for de som har behov for alternativ og supplerende kommunikasjon har mange likheter med utvikling av kommunikativ kompetanse for de med verbalt språk. Veien mot denne kommunikative kompetansen er allikevel forskjellig. Alternativ og supplerende kommunikasjon er gjerne en mer lagsommere form for kommunikasjon, den krever større innsats (Light, 2003). Allikevel vil det å nyttiggjøre seg av en form for alternativ og supplerende kommunikasjon ha stor betydning for mange mennesker.

2.3 Alternativ og supplerende kommunikasjon

Enkelte personer er i liten grad i stand til å kommunisere med andre mennesker ved hjelp av tale, noe som påvirker livene deres på mange områder (Tetzchner & Martinsen, 2004). Når man har vansker med å uttrykke seg, vil man i mindre grad ha mulighet til å oppnå kommunikativ autonomi og råde over eget liv. Ved å igangsette tiltak som skal bedre de kommunikative ferdighetene, kan en skape økt forståelse i miljøet rundt personen. Når forståelsen for personen øker, gir dette bedre muligheter til å tilpasse seg de kommunikative forutsetningene personen har. Personen kan få større kontroll over eget liv, økt forståelse for det som skjer rundt seg, mulighet til å melde egne behov og ønsker, sette ord på følelser og få større muligheter til å delta i aktiviteter med andre (Tetzchner & Martinsen, 2004).

Mennesker i alle aldre og fra ulik sosioøkonomisk og etnisk bakgrunn kan ha behov for alternativ og supplerende kommunikasjon. Det eneste sammenfallende er at de trenger bistand til å kommunisere. Selv om en person kan produsere noe tale, er det ofte begrenset på en slik måte at det ikke er adekvat for å møte varierte kommunikasjonsbehov (Beukelman & Mirenda, 2007). De trenger derfor alternativ og supplerende kommunikasjon. Alternativ kommunikasjon viser til en annen måte å kommunisere på en tale. Supplerende kommunikasjon betyr at målet er å fremme og støtte talen. Utvikler ikke personen talespråket som ønskelig, vil personen ha en alternativ kommunikasjonsform (Tetzchner & Martinsen, 2004).

2.3.1 Hvem har behov for alternativ og supplerende kommunikasjon

Tetzchner og Martinsen (2004) deler mennesker som har behov for alternativ og supplerende kommunikasjon inn i tre grupper; uttrykkmiddelgruppen, støttespråkgruppen og språkalternativgruppen.

Mennesker som tilhører *uttrykkmiddelgruppen* har ofte et stort sprik mellom det de forstår og det de selv klarer å uttrykke. For denne gruppen er hensikten at de skal få en kommunikasjonsform som varer livet ut. *Støttespråkgruppen* kan deles inn i to undergrupper; utviklingsgruppen og situasjonsgruppen. For personer som tilhører utviklingsgruppen er opplæringen ment å være et steg mot det å utvikle talespråk. De har ikke et permanent behov for et alternativ til talen. I situasjonsgruppen finner vi mennesker som har lært å snakke, men som strever med uttalen grunnet store artikulasjonsvansker. Den alternative

kommunikasjonen er ikke hovedkommunikasjonsformen. Den siste gruppen er *språkalternativgruppen*, og også her blir den alternative kommunikasjonen det språket som de skal benytte for resten av livet. Menneskene i denne gruppen bruker ingen eller særdeles lite tale når de kommuniserer. Den alternative kommunikasjonsformen kan sies å bli deres morsmål (Tetzchner & Martinsen, 2004).

For de tre gruppene vil den alternative og supplerende kommunikasjonen ha ulike formål. Men for alle menneskene vil det aller viktigste være å få utviklet sine kommunikative ferdigheter. For å utvikle sin kommunikativ kompetanse, er det flere faktorer som er viktige.

2.3.2 Ytre og indre faktorer som bidrar til utvikling av kommunikativ kompetanse

Det finnes både ytre og indre faktorer som bidrar til utvikling av kommunikativ kompetanse for mennesker som bruker alternativ og supplerende kommunikasjon. Når det gjelder de indre faktorene beskriver Light (1989) at utvikling av kommunikativ kompetanse er avhengig av kunnskap, vurderingsevne og ferdigheter innen fire kompetanseområder som er nært knyttet sammen: språklig, operasjonell, sosial og strategisk.

Når det gjelder den språklige kompetansen må personen som har behov for alternativ og supplerende kommunikasjon både kunne mestre språket som snakkes i samfunnet personen lever i, og de språklige kodene i systemet for alternativ og supplerende kommunikasjon. Personen vil ofte eksponeres for verbal tale i samhandling med andre, og må derfor tilegne seg reseptive ferdigheter i forhold til det talte språket som blant andre familien og barnehagen bruker. Personen bør også tilegne seg ekspressive ferdigheter i så stor grad som mulig (Light, 1989).

Den operasjonelle kompetansen viser til den tekniske kunnskapen som personen må ha for å bruke et system for alternativ og supplerende kommunikasjon. Dette dreier seg blant annet om å kunne ta i bruk et kommunikasjonshjelpemiddel (Light, 1989).

Sosial kompetanse kan i følge Light (1989) bestå av sosiolingvistiske og sosiorelasjonelle ferdigheter. Sosiolingvistiske ferdigheter omhandler diskursstrategier, (for eksempel det å ta initiativ, opprettholde og avslutte en interaksjon), interaksjonsferdigheter (for eksempel å melde behov), og spesifikke kommunikasjonsfunksjoner (for eksempel å spørre etter informasjon). De sosiorelasjonelle ferdighetene innebærer og aktivt delta i samhandling,

respondere på kommunikasjonspartneren, vise interesse for andre og fremme et positivt selvbilde (Light, 1988).

Strategisk kompetanse refererer til kompenserende strategier som personer benytter for og hankses med begrensninger som ligger i det å ta i bruk den forsterkede kommunikasjonen. (Light, 1989).

Alle de fire områdene vil være påvirket av en rekke psykososiale faktorer, som blant annet omfatter individets egenmotivasjon til å kommunisere, holdningen personen har til å bruke alternativ og supplerende kommunikasjon, og personens selvtillit til å delta i kommunikativ samhandling med andre (Light, 2003).

For å oppnå kommunikativ kompetanse er de nevnte indre faktorene nødvendige, men de er ikke tilstrekkelige alene. Det å få utviklet sin kommunikativ kompetanse vil også være påvirket av ytre faktorer, slik som miljømessige krav, barrierer og tilgjengeligheten av støtte fra miljøet.

Individets sosiale rolle og mål for samhandling vil definere de kommunikative kravene for samhandlingen. Målene for samhandling kan deles inn i fire områder; uttrykke ønsker og behov, utvikle sosial nærhet til andre mennesker, utveksle informasjon til andre, og møte sosiale normer (Light, 1988).

Hvis vi ser nærmere på det å uttrykke behov og ønsker, er først og fremst de kommunikative kravene at personen må innhente oppmerksomhet og ta initiativ til interaksjon. Deretter må personen utføre den ønskede handlingen. Til slutt skal samhandlingen avsluttes på en hensiktsmessig måte (Light, 2003).

Når målet er å utvikle sosial nærhet til en jevnaldrende, vil de kommunikative kravene være annerledes. Målet er å utvikle vennskap, og fokuset ligger på relasjonen mellom mennesker. For å utvikle denne relasjonen, er det viktig at barnet aktivt deltar i samhandlingen og viser interesse for den andre personen. For å få dette til må barnet kunne fremme aktiviteter som er av felles interesse, ta initiativ til samhandling gjennom delte aktiviteter og ha blikk-kontakt. Videre kunne respondere på det andre barnets kommentarer, spørsmål og handlinger, og gi nødvendig lyttende tilbakemeldinger til den andre, som for eksempel ved å smile. Barnet må mestre turtaking, uttrykke positive holdninger og takle konflikter på en hensiktsmessig måte når de oppstår (Light, 2003).

Ofte ser vi at hovedfokuset blir værende på målet om at barna skal kunne uttrykke behov og ønsker, mens de andre målene blir satt mer til side. Light (2003) argumenterer for at vi ikke bare skal ha fokus på det førstnevnte, men også på samhandling for å utvikle sosial nærhet.

Ulike barrierer er som nevnt over også en ytre faktor som påvirker utvikling av kommunikativ kompetanse. Dette kan blant annet være praktiske barrierer, mangel på kunnskap og ferdigheter, og ulike holdninger i miljøet. En praktisk barriere oppstår når det har utviklet seg en praksis i et miljø som er ugunstig for personen som har behov for alternativ og supplerende kommunikasjon. Mangel på kunnskap og ferdigheter vil også skape utfordringer, i likhet med ulike holdninger, som for eksempel om noen i miljøet har negative tanker om ta i bruk alternativ og supplerende kommunikasjon (Beukelman & Mirenda, 2007). Dette understrekes også av Tetzchner og Martinsen (2004), som hevder at holdningene til menneskene i miljøet påvirker bruken av alternativ og supplerende kommunikasjon.

På motsatt side har vi et støttende miljø når personer får nødvendig opplæring, og kunnskapen blir formidlet på en slik måte at den er lett tilgjengelig. Positive holdninger som skaper muligheter for personen til å delta og samhandle i miljøet, gir også signaler om et støttende miljø (Light, 2003). Fjæran-Granum (2006) vektlegger også dette, og beskriver viktigheten av å skape et godt språkmiljø, blant annet ved fokus på kompetanse og godt samarbeid mellom ulike arenaer.

Som beskrevet over er det mange faktorer som spiller inn for at en person skal få styrket sine kommunikative ferdigheter. For at vi kan sette fokus på dette er det først og fremst viktig at personen får et verktøy, en kommunikasjonsform, som er tilpasset seg og sine behov. En tilpasset kommunikasjonsform må vurderes ut i fra en helhetlig kartlegging, basert på individets styrker og utfordringer (Tetzchner & Martinsen, 2004; Fjæran-Granum, 2006).

2.3.3 Valg av kommunikasjonsform

Det alternative kommunikasjonssystemet omfatter manuelle, grafiske og materielle tegn. Det er vanlig at disse kalles tegnsystemer (Tetzchner & Martinsen, 2004).

Manuelle tegn, også kalt håndtegn deles som oftest inn i to typer; nasjonalt tegnspråk, (for eksempel norsk tegnspråk) og manuelle tegnsystem, der tegnene følger talespråket. Det

manuelle tegnsystemet er mest tatt i bruk av mennesker som hører, men som har behov for et alternativ til talen.

Materielle tegn består blant annet av taktile tegn. *Grafiske tegn* omfatter blant annet bilder, blisstegn og piktogrammer (Tetzchner & Martinsen, 2004).

Dersom et tegnsystem ikke er tilstrekkelig, kan det suppleres med et annet. Tegn til tale er ikke et slikt tegnsystem, men en kommunikasjonsform der de meningsbærende ordene blir ledsaget av tegn. Tegnene hentes fra de manuelle tegnsystemene, eller fra det lokale tegnspråket (Tetzchner & Martinsen, 2004).

2.4 Tegn til tale- en metode for å fremme språk og kommunikasjon

Tegn til tale er en metode som er ment for å utvikle språkferdigheter og fremme kommunikasjon. ”Hensikten med å bruke tegn-til-tale er å få i gang et samspill og kommunikasjon, ikke å bruke det som et eget, permanent språk” (Braadland, 2005 s 21). Når tegn til tale igangsettes som et tiltak skal dette altså være et supplement til talen, og hovedmålet vil alltid være å få et utviklet talespråk. Tegnene skal understreke og tydeliggjøre talen (Suhr & Rognlid, 2009; Braadland, 2005). Tegn til tale er et tiltak som kan igangsettes ovenfor mange barn med ulike diagnoser, blant annet barn med Down syndrom, autismeforstyrrelser og barn med andre kommunikasjonsvansker (Fjæran-Granum, 2006).

2.4.1 Et historisk bilde

Tegn til tale er en metode som språkforskeren Iren Johansson har bidratt til utviklingen av, spesielt i forbindelse med ”Karlstadmodellen”, et språkopplæringsprogram ment for barn med Down syndrom (Fjæran-Granum, 2006). Tankene bak Karlstadmodellen var å fremme et godt liv for flere, med fokus på menneskers rett på et språk, delaktighet og respekt.

Karlstadmodellen er en modell, ikke en metode, som i dag ikke er avgrenset til alder eller diagnose. (Karlstadmodellen, 2010b).

Karlstadmodellen er en teoretisk og praktisk modell, som ble utviklet i samarbeid med foreldre, fagfolk og forskere. Barnet skal være motivert for å lære, og læring gjennom lek er

derfor et viktig prinsipp. I tillegg skal være fokus på individualitet. Dette betyr at barnets evner, behov og interesser er av stor betydning, og skal tillegges vekt i opplæringssituasjonene (Ingemarsson & Ovstebo, 2008). Modellen setter fokus på barnets egenaktivitet, der barnet ikke skal være en passiv observatør, men en aktiv deltaker som selv skal gjøre erfaringer (Johansson, 2001a). Viktige prinsipper er tidlig innsats, kontinuerlig gjennomføring, og strukturert tilrettelegging (Johansson, 2001a; Ingemarsson & Ovstebo, 2008).

På vei til talespråket kan det være nyttig å ta i bruk alternativ og supplerende kommunikasjon. I alle øvelsene i Karlstadmodellen er språket støttet av manuelle tegn. Det å forsteke kommunikasjonen skal som tidligere nevnt fungere som en støtte i hverdagslivet og det skal være et verktøy i språkinnlæringen (Ingemarsson & Ovstebo, 2008).

Bakgrunnen for at bruk av tegn kan være et godt hjelpemiddel for de med språkvansker er at senteret for talemotorikk og håndmotorikk i hjernen overlappes. Trenes håndmotorikken vil dette kunne påvirke talemotorikken, slik at den blir indirekte trent. Slik ble det også til at tegn til tale som begrep betydde ”tegn som fører til tale.” Videre vet vi at ved å utvikle og fremme kompetanse og erfaring rundt det å kommunisere, vil det stimulere taleapparatet. I dag betyr begrepet ”tegn sammen med tale”. Vi skal alltid ha tale ved siden av å gjøre tegnet. Håndtegn understreker og tydeliggjør den viktige meningen i en talt setning. Det meningsbærende ordet uttales gjerne ekstra tydelig, som gir hjelp til barnet (Fjæran-Granum, 2006).

2.4.2 Diskusjon rundt bruk av tegn til tale

Karlstadmodellen har som nevnt over stort fokus på bruk av tegn til tale. Enkelte fagmiljøer fremmer kritikk mot dette teoretiske grunnlaget. Holden og Gitlesen (2006) argumenterer for at det bør brukes mindre tegn til barn med Down syndrom, fordi det bør fokuseres på betydningen av å oppfatte tale. Tegn kan svekke forståelsen av tale, fordi det vies oppmerksomhet mot tegnet, heller enn det som blir sagt (Ibid).

Hvorvidt tegn til tale er et godt tiltak hersker det altså uenighet om i fagfeltet. I neste avsnitt skal vi se nærmere på dokumenterte erfaringer og forskning på bruk av tegn til tale.

2.4.3 Erfaringer med og forskning på bruk av tegn til tale

Det å la hørende barn få opplæring i tegnbruk er en metode som har vist seg å være svært hensiktsmessig (Rydemann, 2006). Når barnet lærer seg tegn har språket på samme tid blitt stimulert, og mange har etter hvert begynt å snakke. Når barn som hører bruker tegn, er det vanlig at de i en periode hovedsakelig bruker tegnet i sin kommunikasjon. Ofte kombineres det med at barnet peker, lager lyder og kommer med enkeltord. Hvor lenge denne perioden varer, er ulikt fra barn til barn. Etter hvert begynner barnet å si flere ord, og da brukes ofte ordene sammen med tegnene (Rydemann, 2006). Når barnet lærer å snakke, vil det ofte gradvis gi slipp på bruken av tegn. Men selv etter at barnet har begynt å snakke kan det oppleves som lettere å lære nye ord ved først å lære tegnet (Suhr & Rognlid, 2009; Rydemann, 2006).

Det finnes begrenset vitenskapelig forskning på bruk av tegn til tale, og det meste er skrevet rundt barn med Down syndrom og bruk av babytegn på normalt fungerende barn (Suhr & Rognlid, 2009). Drs. Arcedolo og Goodwyn har gjennom flere år forsket på bruk av tegn til hørende babyer. Resultatet har vist at man forbedrer babyenes kommunikasjonsferdigheter, talespråket blir fremmet, den intellektuelle utviklingen blir stimulert, og forholdet mellom foreldre og barn blir forsterket. I en undersøkelse med 140 familier ble det forsket på 11-måneders gamle barn. Det var kun en tredjedel av familiene som skulle ta i bruk tegn til barna sine. Alle barna skulle så bli sammenlignet. Resultatet viste kun positive virkninger for de barna som hadde blitt eksponert for tegn. De hadde både bedre reseptive og ekspressive ferdigheter og lekte mer krevende leker. Foreldrene fortalte at tegnene ga mindre frustrasjon, og økt kommunikasjon (Arcedolo & Goodwyn, 2002).

I 1988-1993 ble det gjennomført et forskningsprosjekt for barn med Down syndrom, ledet av Kaisa Launonen. Det var 36 familier med i studien, og målet var å se på effekten av bruk av gester og tegn ved siden av tale, på kortere og lengre sikt. Tidlig intervensjon med manuelle tegn ga både umiddelbar og langsiktig effekt. Barna ble mer avanserte i sin språklige og generelle utvikling (Launonen, 1996). Launonen (1996) poengterer også at forskningsresultatene tyder på at bruk av manuelle tegn kan benyttes i arbeidet med forebygging av språkproblemer for risikogrupper.

Det har vært lite forskning som viser hvilken direkte effekt bruk av alternativ og supplerende kommunikasjon har på talespråket. Millar, Light og Schlosser (2006) gjennomførte en

metastudie av publisert litteratur fra 1975-2003. Majoriteten av studiene undersøkte effekten av ikke-hjulpert kommunikasjon, som bruk av manuelle tegn. Flere av studiene har begrenset informasjon om påvirkningen av talespråket. De fleste av individene i studien viste allikevel en svak økning av taleproduksjonen.

Det er i dag nye forskningsprosjekter på gang i England. Forskningen vil blant annet ta for seg sammenhengen mellom bruk av tegn og utviklingen av tale. Det knyttes forventninger til at denne forskningen gir ny og oppdatert kunnskap på dette område (Suhr & Rognlid, 2009).

På tross av begrenset vitenskapelig forskning på det direkte forholdet mellom tegn og talespråk, viser altså mange studier at bruk av tegn til tale har god effekt på mange barn. På tross av at tegn til tale er et vanlig spesialpedagogisk tiltak og at det har positiv effekt, blir det ofte igangsatt på en noe sporadisk og lite målrettet måte. Erfaringer viser at det kan ta lang tid før barn som får opplæring i tegn til tale selv bruker dette spontant i sin kommunikasjon. Dette synes å virke demotiverende for noen (Suhr & Rognlid, 2009). Videre kan det synes som om mange finner det vanskelig å snakke med hendene. Det er også slik at personalet ofte har lite kunnskap om tegn til tale, og hvorfor personen har behov for dette (Suhr & Rognlid, 2009). Når personen som har bruk for alternativ og supplerende kommunikasjon har relativt gode reseptive språkferdigheter, forstår ikke alle hvorfor de skal lære seg den forsterkede kommunikasjonen. De opplever at de ser behovet til personen slik det er. Resultatet kan bli at det snakkes *til* den det gjelder, istedenfor *med*. For å unngå dette må menneskene i miljøet få kunnskap om personen, og også selv erfare og kommunisere *med* han/henne (Tetzchner & Martinsen, 2004).

La oss se noe nærmere på hvorfor tegn til tale kan være et godt og viktig tiltak.

2.4.4 Hvorfor bruke tegn til tale?

Tegn benyttes som en hjelp på vei mot talespråket. ”Enkelttegn legges på en måte utenpå den vanlige talen. På denne måten lages det et figur-bakgrunnsforhold som er positivt for barnet ” (Johansson, 2001b s. 25). Ordinnlæringen blir forsterket når vi tar i bruk tegn, da barnet både får høre ordet og se det bli vist med tegn (Johansson, 2001b).

Tegn til tale kan bidra til at barnet tidlig får ta del i samspill med andre, og at samhandlingen blir styrket. De kan på en enklere måte kommunisere med verden rundt. Det å få et verktøy å kommunisere med kan gi barnet en følelse av trygghet. ”Trygghet er en forutsetning for å lære

og utvikle seg, og for å oppnå følelsesmessig stabilitet og selvrespekt” (Braadland, 2005 s. 31). Det er også slik at barnet trenger tegn til tale for å få hjelp til å uttrykke tanker og følelser. Begrensede muligheter til å uttrykke seg kan skape frustrasjon og sinne hos barnet. (Braadland, 2005; Tetzchner & Martinsen, 2004).

Videre fordrer tegn til tale til en kommunikasjon der ansiktene er vendt mot hverandre, og aktørene har blikk-kontakt.

Å ha øyekontakt er en viktig faktor i kontakten med andre mennesker. Mange ganger har vi ikke en sånn kommunikasjon med barn, ofte uten å tenke på det. Det er også med på å øke evnen til oppmerksomhet og konsentrasjon, og fremmer dermed barnets utvikling (Braadland, 2005 s. 33).

Blikk-kontakt er et særdeles viktig signal. Blikk-kontakt er noe den voksne skal søke å holde gjennom hele kommunikasjonshandlingen med barnet, og blikket er et av de viktigste verktøyene vi har for blant annet å kontrollere andres oppmerksomhet og interesse (Johansson, 2001a).

Et annet positivt aspekt ved bruk av tegn til tale er at vi snakker noe saktere og mer tydelig når vi bruker tegn. Det er de meningsbærende ordene som blir tegnet, og talen blir derfor også understreket. Dette kan ha god effekt med hensyn til barnets oppfattelse, og føre til at barnet lytter på en mer effektiv måte. I tillegg får barnet en enklere måte å formidle seg på. Ved å bruke tegn til tale brukes flere sanser for å forstå og bli forstått (Braadland, 2005).

Tegn til tale er enkelt å bruke i hverdagen, vi har hendene våre med over alt. Tegnene er ofte virkelighetsnære, og beskriver således verden på en mer direkte måte enn talespråket. Mange av tegnene er logiske i den forstand at de som ikke kan tegn allikevel kan forstå de. For eksempel gjøres tegnet for melk ved at hendene utfører ”melke kua”-tegn (Braadland, 2005).

Det er altså beskrevet mange positive sider ved å bruke tegn til tale. Hvilke opplæringsstrategier er viktige i arbeidet med bruk av tegn til tale, og hva er betydningsfullt i etableringen av et godt språkmiljø?

2.5 Opplæringsstrategier i språkmiljøet

Noe av det viktigste for personer som har bruk for forsterket kommunikasjon er at de kan ta i bruk kommunikasjonsferdighetene i hverdagslivet. Dette fordrer et støttende språkmiljø.

Rydemann(2006), som i 1989 hadde en studie om hvordan tegn ble brukt i ulike daghjem/førskoler, skriver at tegn må utgjøre en naturlig del av det å kommunisere for å oppnå et optimalt språkmiljø.

Light (1988) gjennomgikk en rekke studier om kommunikasjonspartnerne til mennesker som har behov for alternativ og supplerende kommunikasjon. Det ble poengtert at det var store ulikheter i møtet mellom personen som har behov for forsterket kommunikasjon og de han/hun kommuniserte med. Samtidig ble det gjengitt typiske trekk ved talende kommunikasjonspartnere som ikke benyttet alternativ og supplerende kommunikasjon. Kommunikasjonen deres ble kjennetegnet ved at de dominerte kommunikasjonen og de la føringer for samtalen. Personen som brukte alternativ og supplerende kommunikasjon fikk en ”responderende” rolle, der svarene som oftest var enten ja eller nei (Light, 1988).

Noe av samme resultat fremgikk av en studie i England fra 2004, der mennesker med behov for alternativ og supplerende kommunikasjon ble intervjuet. Resultatet viste blant annet en rekke sosiale barrierer, som at personene ikke fikk fullføre setningen sin, at de ikke fikk tid til å kommunisere, og at det ble snakket over hodene deres (Hodge, 2007).

Det tar lang tid å integrere alternative språkformer i omgivelsene, og det krever mye arbeid og innsats (Rydemann, 2006). Tetzchner og Martinsen (2004) argumenterer for at alle menneskene i miljøet må få kunnskap om personen som har behov for forsterket kommunikasjon. Det er viktig at alle erfarer å kommunisere *med* personen. Dette fordrer kontinuerlig og systematisk opplæring, med et langtidsperspektiv (Ibid).

I regi av Iren Johansson, er det nå satt i gang tegnkurset ”Steget - føre”. Det overordnede målet er å skape gode språkmiljø for mennesker som bruker tegn i sin daglige kommunikasjon. De voksne i miljøet skal være gode språkmodeller, slik at den som har behov for tegn oppmuntres til selv å bruke dette i sin kommunikasjon (Karlstadmodellen, 2010a).

Når barn skal lære seg tegn er det viktig at de voksne ligger i forkant og er gode språkmodeller for barna (Ingemarsson & Ovstebo, 2008; Suhr & Rognlid, 2009). Fjæran-Granum (2006) mener det er viktig at kommunikasjonen i et miljø generelt skal foregå med

tegn når vi er sammen med en person som kommuniserer ved hjelp av dette. Hun sier at dette ofte ikke skjer. Spesielt kan dette være lett å glemme når vi snakker til andre som ikke har behov for tegn til tale. Allikevel bør dette være et mål, slik at alle får muligheten til å forstå det som skjer. Hvis tegn brukes konsekvent og gjennomgående kan barnet med funksjonshemming også bli stimulert til å bruke det med andre barn, hevder Rydemann (2006). Barn opplever det gjerne som morsomt å lære seg tegn, mens det ofte er litt vanskeligere for voksne (Ibid).

Videre beskriver Tetzchner og Martinsen (2004) at det er viktig at opplæringsstrategiene tilpasses de ulike individene. Når det gjelder innlæring av tegnene, kan dette foregå både i naturlige situasjoner og i særsituasjoner. Dette støttes av Fjæran-Granum (2006) som argumenterer for at begge opplæringssituasjonene kan være riktig for personen. Opplæring i naturlige situasjoner kaller Tetzchner og Martinsen (2004) tilfeldig opplæring. Dette er situasjoner der opplæringen ikke er fastsatt på forhånd. Opplæringen skjer i naturlige situasjoner, og det er personen selv, eller situasjonen rundt, som har skapt en interesse for å lære et nytt tegn. I disse tilfellene er det viktig at tegnene er lett tilgjengelige (Ibid).

Braadland (2005) argumenterer for at det blir selvmotsigende å ta barnet ut av barnegruppen for å trene på tegn til tale, ettersom barnet trenger den forsterkede kommunikasjonen til å samhandle på en mer funksjonell måte. Ved å gi opplæring som del av en felles aktivitet sammen med de andre barna i barnegruppen kan det bli en morsom aktivitet, som virker inkluderende (Braadland, 2005) ”Samspill med andre må preges av lyst og glede, samtidig som det må være meningsfylt og nyttig i hverdagens gjøremål og menneskets utvikling. Da bør det være hovedfokus på mening ikke bare trening” (Braadland, 2005 s. 16).

En annen viktig strategi er å ha et mål om å fremme personens spontane kommunikasjon, slik at personen selv lærer å ta initiativ til å kommunisere. Dette vil også skape bevissthet rundt seg selv som kommunikasjonspartner, beskriver Tetzchner og Martinsen (2004).

Et godt språkmiljø er altså viktig for at personen skal få utviklet og nyttiggjort seg av sin kommunikativ kompetanse. Det er viktig at de ulike arenaene som barnet befinner seg på har kunnskap og kompetanse i bruk av tegn til tale. Barnehagen er slik en arena, og har en viktig rolle i dette arbeidet.

2.6 Barnehagen som arena for læring, deltakelse og kommunikasjonsutveksling

Barnehagen er en viktig pedagogisk arena, der barna tilbringer mye av sin tid (Rye, 2002).

Barnehagen har gått fra å være et sted for noen barn, til et pedagogisk tilbud for de aller fleste barn mellom 1-6 år. Innhold og måter å arbeide på har fått et større og større fokus, noe som blant annet vises ved at barnehagen i 2005 ble underlagt Kunnskapsdepartementet (Hogsnes, 2010).

En studie som ble gjennomført i 1999 viste at 95 % av barn med ulike særskilte behov gikk i en form for barnehage (Tøssebro & Lundebj, 2002). I Norges offentlige utredninger, nr. 22 ”Fra bruker til borger”, blir barnehagen beskrevet som en institusjon som har lang erfaring i forhold til barn med funksjonshemning, og det fremgår at mange av foreldrene ønsker å ha barna sine i barnehagen. Barna får i lek og samhandling med andre barn stimulering og impulser på flere områder, noe som kan gi økt fokus på barnets ressurser, heller enn begrensningene (Arbeidsdepartementet, 2001).

I st.meld. nr. 41 ”Kvalitet i barnehagen” fremgår det at et av regjeringens hovedmål er å styrke barnehagen som læringsarena. Videre at barnehagen skal være et inkluderende fellesskap, der alle barn skal få muligheten til å delta (Kunnskapsdepartementet, 2008-2009). Dette er også beskrevet i rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver.

2.6.1 Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver

I forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (Rammeplan for barnehager, 2006), fastslås det at barnehagen skal gi barna gode forutsetninger for å lære å delta i fellesskap med andre barn og voksne. Verdier som likeverd og toleranse skal stå sterkt. Det skal utøves respekt for forskjellighet fordi barn har ulike forutsetninger i møte med barnehagen. Dette betyr derfor at barna har krav på individuell tilrettelegging, og skal gis ulike utfordringer og få tilpasset form for støtte (Ibid).

Barnehagen er en viktig arena for at barna skal få utvikle seg sosialt og etablere vennskap. Det å utvikle sosial kompetanse vil blant annet si å kunne samhandle med andre på en positiv måte. Den sosiale kompetansen utvikles gjennom opplevelser og erfaringer i ulike situasjoner i barnehagen. Lek skal være en sentral del av barnehagehverdagen. Det å kunne delta i lek og

danne vennskap er viktig for barnas trivsel, og det er av betydning for å oppleve det som meningsfullt å være i barnehagen. Det er barnehagepersonalet som skal bidra til at alle barna får erfare mestring i sosial samhandling med andre (Rammeplan for barnehager, 2006).

Videre skal barnehagepersonalet sikre seg at barna får positive erfaringer med å bruke språket i kommunikasjonen med andre. Dette handler om at barna skal være i et språkmiljø som er godt og variert. De som har språkproblemer skal få god og tidlig hjelp. Det å delta i felles aktiviteter gir gode muligheter for å skape kommunikasjon mellom barn (Rammeplan for barnehager, 2006).

I st.meld. nr 41 ” Kvalitet i barnehagen” understrekes det at barnehagepersonalet har en svært viktig rolle i barnas liv. Personalet skal ha en aktiv rolle i forhold til de prosesser som skapes for læring. Dette handler blant annet om at de skal ha kunnskap om barns utvikling, slik at man kan oppdage barn som har behov for ekstra støtte, og gi god oppfølging til barn med særskilte behov (Kunnskapsdepartementet, 2008-2009).

Barnehagen beskrives som en viktig arena for læring, deltagelse og kommunikasjon. Barna er knyttet til et barnehagemiljø, som setter rammer for nettopp dette. Det er derfor viktig å ha fokus på den konteksten og miljøet barna befinner seg i, noe som er en sentral del av et sosialkulturelt perspektiv på læring (Nordtømme, 2010a).

2.6.2 Sosiokulturelt perspektiv på læring

Et sosiokulturelt perspektiv på læring handler om at læring må forstås ut i fra den konteksten som finnes. Læring forstås ikke uavhengig av de rammene som eksisterer rundt. Rammene omfatter både det historiske, kulturelle og sosiale. Den konteksten vi befinner oss i er viktig i forhold til *hva* vi lærer og *hvordan* vi gjør det (Nordtømme, 2010a).

Det å delta i et fellesskap er som tidligere nevnt av stor betydning for våre læreprosesser (Nordtømme, 2010a). I barnehagen må barnehagepersonalet tilrettelegge for at barna skal få delta og være i ulike samarbeid med andre. De må være nær barna i det som skjer i barnehagen, slik at de kan forstå de forholdene som barna inngår i. Dette betyr at de voksne må vise interesse og engasjement for å delta i samhandling med barna. Det er flere måter for de voksne å delta på, som blant annet innebærer en aktiv tilstedeværelse som gir kunnskap om hva barna er opptatt av (Nordtømme, 2010b).

Videre beskriver Nordtømme (2010b) at det ikke er mulig å plassere læringen i en isolert setting, ved for eksempel å skulle konsentrere seg om læringen kun ved bestemte tidspunkter om dagen. Læring er selve livet, det skjer gjennom deltakelse.

2.6.3 Samhandling og deltakelse I barnehagen

Deltakelse handler om det å ta del i eller være en del av. Det å dele erfaringer er et viktig aspekt av det å samhandle med andre mennesker (Nordtømme, 2010b).

Bae (2005) understreker at de voksne i barnehagen må vise forståelse for barnets behov for å delta i fellesskap. I tråd med rammeplan for barnehagen (jfr. Pkt 2.6.1), argumenterer hun for at de voksne skal gi hjelp til de barna som strever med å mestre samhandling med andre. Også de barna som har utfordringer i forhold til språk trenger ekstra oppfølging fra de voksne, ved at de ofte må gi hjelp til å tolke barnet når det er i samhandling med andre. For barn med store vansker kan det være en fare at barnet blir sett på som så spesielt at barnet blir behandlet ut i fra dette. Fokuset blir da værende på å hjelpe dem med sine særskilte behov og dette kan føre til at de i mindre grad blir sett på som en likeverdig del av gruppen. I denne sammenheng er det viktig at barn med språkvansker får delta ut ifra sitt ståsted, og de har på samme måte som de andre barna i barnehagen krav på å bli sett på som subjekt (Ibid).

Barnehagen beskrives altså som en viktig arena for barnas utvikling av språklige og kommunikative ferdigheter, og miljøet skal gi rom for deltakelse og samhandling.

Barnehagen består av mange ulike aktivitetstyper, som alle er viktige for læring, deltakelse og kommunikasjon. Måltidet og lek er to av dem.

2.6.4 Måltidet

Måltidet i barnehagen har vært gjenstand for forskning i lang tid. Måltidet har vist seg å være en situasjon i barnehagen som kan gi mange muligheter for læring, og det er en arena som gir rom for at barn og voksne kan fortelle om viktige opplevelser. (Bae, 2009).

I heftet ” Retningslinjer for mat og måltid i barnehagen” understrekes betydningen av at måltidet i barnehagen er viktig som sosiale og kulturell arena. Måltidet blir en aktivitet som kan skape samhandling og dialog barna seg i mellom, og likeledes mellom voksne og barn (Sosial- og helsedirektoratet, 2007).

2.6.5 Lek

Sett fra et pedagogisk synspunkt er det slik at leken tjener mange formål. Lek bidrar til læring og utvikling, og den foregår ofte i samspill med andre, slik at barnet lærer å samhandle og kommunisere med andre (Lillemyr, 2004). Lillemyr (2004) understreker viktigheten av at leken ikke kun skal vurderes ut i fra en pedagogisk synsvinkel. Lek er rett og slett viktig fordi det betyr å leke og ha det moro. I barnehagen vektlegges ulike former for lek og læring, og det er varierende ved at noen aktiviteter er barnestyrt, mens andre er mer tilrettelagt av voksne. Den leken som appellerer mest til barn er den leken som de selv rår over, og som ikke er styrt av voksne (Ibid). I artikkelen "Å se barn som subjekt" argumenterer også Bae (2005) for at leken skal bli sett på som viktig i seg selv, og at det er en fare for at leken i pedagogiske miljøer kun brukes for å lære noe som er viktigere.

De rammene som settes i barnehagen er viktige for hvordan barna møtes og hva de lærer, innen det språklige, sosiale og kommunikative område.

3 Metode

Jeg vil først i dette kapitlet redegjøre for mitt valg av metode og design. Jeg vil så gjøre greie for utvalget mitt, gjennomføring og bearbeiding av data. Jeg vil til slutt redegjøre for validitet og reliabilitet, og beskrive etiske avveininger i forhold til mitt prosjekt.

3.1 Kvalitativ metode

I mitt forskningsprosjekt har jeg hatt til hensikt å se på hvordan tegn til tale brukes i barnehagen til barn som har behov for supplerende kommunikasjon. For å undersøke dette valgte jeg å ta i bruk et kvalitativt forskningsdesign. De siste ti årene har kvalitative undersøkelser stått sentralt i pedagogisk forskning. Det er flere grunner til dette. Pedagogikken har satt sitt krav til mer inngående kunnskap om forholdet mellom barn og miljø, og generelt om det å øke forståelsen for mennesker som aktør i eget liv. I tillegg til dette har det vært et fokus på å fremme den faglige verdien av kvalitativ forskning (Befring, 2007).

Kvalitativ metode har ofte til hensikt å fange hvordan og hvorfor noe er som det er (Newby, 2010). I mitt forskningsprosjekt ønsket jeg å se på den faktiske bruken av tegn til tale i en barnehagehverdag. Jeg ønsket å gå inn i feltet, i nær kontakte med informantene. Her er jeg i tråd med blant andre Gall, Gall og Borg (2007) og Newby (2010), som sier at vi ved bruk av denne metoden har direkte og personlig kontakt med dem vi forsker på, og at forskningen ofte foregår i informantenes miljø.

Jeg har i mitt arbeid plassert meg i en tradisjon, der det å forstå hva som skjer i pedagogisk sammenheng fordrer at man går inn i virksomheten. Det danner grunnlag for detaljerte analyser, av hverdagens små handlinger (Lindblad & Sahlström, 2001).

Jeg valgte få informanter for å ha mulighet til å bruke mer tid og komme i dybden i hvert enkelt tilfelle, som gir noen konsekvenser for muligheten til generalisering. Dette understrekes av blant andre Vedeler (2009) og Gall, Gall og Borg (2007) som sier at grunnet få kasus i kvalitativ forskning kan vi ikke generalisere på samme måte som i kvantitativ forskning. Dette kommer jeg tilbake til under punkt 3.6.2

Samtidig som kvalitativ forskning handler om nærhet til dem vi forsker på, er det viktig å være nøytral på en slik måte at vi kan reflektere rundt de data vi har samlet inn (Vedeler, 2009). Å være *helt* nøytral er allikevel en umulighet når vi er ute og forsker.

Hvordan vi ser det vi ser er påvirket av våre forventninger og forutinntatthet (Patton, 1990).

”Vi forstår det vi observerer gjennom vår subjektive, individuelle teorier, som innebærer at tidligere erfaringer og opplevelser er med på å farge og fokusere hva vi observerer”

(Postholm, 2005 s. 55). Et vesentlig poeng i kvalitativ forskning er altså at forskeren er en sentral del i innsamling og i analysen av materialet (Vedeler, 2009; Postholm, 2005). Dette vil jeg komme nærmere tilbake til under punkt 3.5.

Kvalitativ forskning gir rom for fleksibilitet (Befring, 2007). ”I kvalitative design stiller man seg åpen for nye spørsmål etter hvert som forståelsen av fenomenet man studerer utvikler seg, eller hvert som situasjonen endrer seg ” (Vedeler, 2009 s. 70). Fleksibilitet er også et viktig element når man tar i bruk observasjon, noe jeg gjorde i mitt prosjekt. Jeg valgte observasjon da jeg så dette som mest hensiktsmessig i forhold til problemstillingen min.

3.2 Observasjon

Jeg valgte å bruke observasjon for å innhente data for mitt prosjekt. Jeg har vært ute etter å se på hvordan bruk av tegn til tale fungerer i praksis. Ved observasjon kan vi se hva som faktisk skjer, istede for at noen i ettertid forteller om det (Lund & Haugen, 2006; Vedeler, 2009).

”Observasjon er systematisk innsamling av informasjon om den fysiske og sosiale verden slik den viser seg for oss direkte via våre sanser, i stedet for indirekte gjennom beretninger fra andre” (Vedeler, 2009 s. 9). Det ligger begrensninger i hva vi kan lære av det mennesker sier, og for å forstå kompleksiteten i en situasjon kan observasjon være den beste metoden (Patton, 1990).

Det er flere forhold å ta hensyn til når vi skal ut å observere. For det første er det observasjonssituasjonen og valget mellom å observere i en naturlig setting, såkalte feltobservasjoner, eller i et testrom (Lund & Haugen, 2006). For mitt prosjekt var ikke dette en diskusjon, da jeg ønsket å filme i naturlig setting i barnehagen. Ingenting skulle endres på grunn av min tilstedeværelse, alt skulle foregå som vanlig.

For det andre må vi velge mellom deltakende og ikke-deltakende observasjon. Vedeler (2009) skiller mellom fullstendig deltaker, deltakende observatør, observatør som deltaker og fullstendig uavhengig observatør. I mitt forskningsprosjekt tok jeg rollen som observatør som deltaker. Dette vil si at jeg primært var observatør, som ikke tok del i de aktivitetene som skjedde. Samtidig var jeg en deltaker ved at jeg var en del av aktørene på avdelingen/basen i barnehagen. Fordelen med og ikke å være fullstendig deltakende er at dette gir bedre forutsetninger for å registrere det som skjer (Vedeler, 2009).

For det tredje må vi velge mellom strukturert og ustrukturert registreringsmåte. I det siste tilfellet vil forskeren ikke ha full oversikt over hva som skal observeres (Vedeler, 2009; Lund & Haugen, 2006). Jeg hadde på forhånd forskningsspørsmålene mine, og hadde bestemt hvilke situasjoner i barnehagen jeg skulle observere. Utover dette hadde jeg ikke fastsatt hva jeg konkret skulle se etter, og på denne måten valgte jeg en ustrukturert registreringsmåte. Jeg observerte og registrerte generelt bruk av tegn til tale, og var åpen for at nye elementer av interesse kunne dukke opp, elementer jeg på forhånd ikke hadde tenkt på.

For å sikre at data i størst mulig grad ikke skulle gå tapt, filmet jeg samtidig som jeg observerte og tok observasjonsnotater.

3.2.1 Bruk av video

Det vi opplever når vi er ute i feltet er viktig, men det vi bringer tilbake er vel så viktig, om ikke viktigere. Med video kan vi dokumentere på en annen måte enn om vi kun har erindringene fra hva vi erfarte der og da (Derry, 2007). Videoen viste viktige hendelser i detalj, og den ga oversikt fordi den fanget deltakelsen til flere kommunikasjonspartnere samtidig. Dette gir mye informasjon. Derfor så jeg også nytteverdien av å se på videoen mange ganger, i ulike deler av forskningsprosessen, slik Derry (2007) og Newby(2010) anbefaler. På samme tid var jeg klar over at selv ikke video kan fange opp hele bilde med hensyn til menneskelig adferd (Vedeler, 2009).

Video gir altså mye informasjon og mange detaljer, som ikke kan fanges med det blotte øye. Det at video gir mange detaljer skaper også noen utfordringer (Vedeler, 2009). Det kan føre til at man mister oversikt og fokus på hva man faktisk er ute etter å få informasjon om. Forskningsspørsmål kan gi hjelp i en slik sammenheng (Derry et.al., 2010). Jeg opplevde at

mine forskningsspørsmål hjalp meg til å holde perspektivet og fokus på hva jeg var ute etter å få tak i, og de ga noen retningslinjer i arbeidet.

I mitt prosjekt fant jeg det altså viktig å filme samhandlingen og kommunikasjonsutvekslingen mellom barnet som har behov for supplerende kommunikasjon og de andre på avdelingen. Jeg valgte video som støtte for å kunne se gjennom observasjonene flere ganger. På den måten kunne jeg bedre fange kompleksiteten av det jeg så.

3.3 Utvalg

Kvalitativ tilnærming gir større fleksibilitet med hensyn til utvalgsteknikker og vi velger hensiktsmessige utvalg, som gir mye informasjon om det vi skal forske på. (Gall, Gall & Borg, 2007). Utvalget skal ikke nødvendigvis representere populasjonen, men det skal være et troverdig utvalg som skal passe i forhold til prosjektets formål (Vedeler, 2009).

Når jeg skulle finne informantene mine, var kriteriene først at barna skulle ha en utviklingshemning-diagnose og at de skulle ha behov for supplerende kommunikasjon. Tegn til tale skulle være et igangsatt tiltak på avdelingen, de skulle gå i vanlig barnehage og ikke på en tilrettelagt avdeling eller spesialbarnehage.

Etter å ha lest ulike masteroppgaver og etter diskusjon med prosjektleder for masterseminarene, fant jeg først ut at to barn var et passende utvalg for mitt prosjekt. Jeg fant den ene barnehagen ved hjelp av en kollega i kommunen jeg jobber i, og den andre barnehagen etter tips fra en medstudent. Jeg ønsket å observere barna flere ganger, og med hensyn til tidsbegrensning valgte jeg derfor dette antallet.

For å kunne ta kontakt med informantene måtte jeg gå gjennom såkalte ”portvoktere”. Dette er blant annet Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste, heretter forkortet NSD, leder i barnehagen og foreldrene til barna (Dalen, 2008). Etter å ha meldt prosjektet mitt inn for NSD og fått tilbakemelding (se vedlegg 1), tok jeg kontakt med styrer og fagleder i de to ulike barnehagene, som så snakket med sine ansatte på den respektive avdeling og base. Jeg tok deretter kontakt med avdelingslederen/baselederen og avtalte å bli med på et avdelingsmøte/basemøte. I forkant av dette møte sendte jeg ut informasjonsskriv til foreldrene

til observasjonsbarna, alle de andre foresatte og alle ansatte på avdelingen/basen (Se vedlegg 2, 3 og 4).

Avdelingslederen/baselederen snakket med foreldrene til observasjonsbarna før informasjonsskrivene ble sendt ut. På avdelingsmøtet/basemøtet gikk jeg muntlig gjennom informasjonsskrivene, og snakket generelt om prosjektet mitt. Dette åpnet for spørsmål og ga nyttig diskusjon om de ulike barna, erfaringer rundt bruk av tegn til tale, og tanker rundt det å bli filmet. Vi avtalte en tid jeg skulle komme på besøk med kamera, slik at barna og de voksne fikk mulighet til å bli kjent med meg og få noe tid til å venne deg til kamera, slik Vedeler (2009) og Lund og Haugen (2006) oppfordrer til.

Under samtalen med personalet i barnehage 2 fortalte de om et annet barn på samme base, som også bruker tegn til tale. Dette barnet har kommet noe lenger i sin utvikling vedrørende bruk av tegn til tale. Barnet har Cerebral parese, og ingen utviklingshemning. Foreldrene til dette barnet hadde godkjent han som observasjonsbarn. Etter denne samtalen tok jeg en egen vurdering med hensyn til utvalgskriteriene, og fant ut at det var behovet for supplerende kommunikasjon og bruken av tegn til tale som var mitt interessefelt og hovedfokus. For mitt prosjekt var det således ikke avgjørende om barnet er utviklingshemmet eller ikke. Iren Johanssons "Karlstadmodellen" (jfr. 2.4.1) var opprinnelig en modell for barn med Down syndrom. I dag er "Karlstadmodellen" en modell som ikke er knyttet opp mot bestemte diagnoser. En har sett at mange barn kan ha nytte av språkstimuleringsmodellen, som blant annet har et stort fokus på bruk av tegn til tale. Jeg opplevde det som spennende å observere barn med ulike diagnoser, og barn med ulike forutsetninger i tilegnelse og bruk av den supplerende kommunikasjonen. Kriteriet om at barna måtte ha en utviklingshemning-diagnose falt derfor bort, og jeg tok på nytt kontakt med NSD for å endre utvalget fra to til tre barn. Jeg fikk bekreftelse gjennom mail.

Mitt utvalg ble derfor tre barn, i to forskjellige barnehager, som har behov for supplerende kommunikasjon. De går i vanlig barnehage, og tegn til tale er et igangsatt tiltak.

3.3.1 Barnehage 1

I barnehage 1 går en jente på tre år med Down Syndrom, heretter kalt Tine. Hun går på storbarnsavdeling med tre voksne i grunnbemanning, hvor en jobber 70 %, og en annen arbeider 30 % ved hennes fravær. På avdelingen er det også to støttepedagoger som til

sammen dekker Tines behov for spesialpedagogisk hjelp i henhold til sakkyndig vurdering. De er ikke på avdelingen samtidig. Tine har gått på avdelingen siden august, altså ca seks måneder ved observasjonstidspunktet. På avdelingen er det sytten andre barn.

De voksne informerte om at Tine selv bruker mest tegn i samlingsstund, men også ellers i hverdagen. Hun har noe verbal tale. De andre barna beskrives som flinke med tegn. Av de voksne, har tre av de som er mest på avdelingen gjennomført et ”lynkurs” i tegn til tale, det vil si et par timer en kveld. En av de voksne har gått kurs bestående av seksten timer fordelt på syv ganger. Det er varierende erfaring blant de voksne med å ta i bruk tegn til tale i praksis. Flere av dem hadde ingen erfaring med bruk tegn til tale før Tine begynte på avdelingen. En av de voksne hadde brukt noe tegn til tale i en sommerjobb, mens en annen fortalte at hun sporadisk hadde lært seg tegn, da barnehagen har hatt flere barn som har brukt tegn til tale. Personalet beskriver at dette er en barnehage som har et godt miljø for bruk av tegn til tale.

3.3.2 Barnehage 2

I denne barnehagen går det to barn som har bruk for supplerende kommunikasjon og som bruker tegn til tale. Den ene gutten er halvannet år og har Down syndrom, heretter kalt Mikkel. I utgangspunktet var det han som skulle være mitt observasjonsbarn. Den andre er en to år gammel gutt med Cerebral parese, heretter kalt Sondre. Når observasjonen startet ble Sondre hovedobservasjonsbarnet, mens Mikkel ble observert under ett av måltidene, og i tillegg i et par korte sekvenser i lek. Mikkel og Sondre har gått på basen siden august. Sondre har noe verbal tale. På basen er det tolv barn og fem voksne. Av de fem voksne er det to assistenter, en fagpedagog, en pedagogisk leder og en støttepedagog. Fire av de voksne har gått på tegn til tale kurs (åtte kvelder à to timer), mens den siste lærte noe tegnspråk på videregående. Den ene av de voksne har i tillegg et annet tegn til tale kurs. Alle voksne har fra ett til tre års erfaring med bruk av tegn til tale.

Under punkt 2.3.1 ble det beskrevet at Tetzchner og Martinsen deler mennesker som har behov for alternativ og supplerende kommunikasjon inn i tre grupper; uttrykksmiddelgruppen, støttespråkgruppen og språkalternativgruppen. For de tre gruppene vil den alternative og supplerende kommunikasjonen ha ulike formål. Hvilke funksjon det vil ha for mine observasjonsbarn i fremtiden, er vanskelig å utale seg om. Alle barn er forskjellige, med ulike

forutsetninger, styrker og utfordringer, men i begge barnehagene brukes tegn til tale for å styrke språk og kommunikasjonsferdighetene, og er ment å være et supplement til talen.

3.4 Gjennomføring

Begge barnehagene fikk beskjed om å ikke tilrettelegge på en spesiell måte på grunn av min observasjon, og fikk beskjed om å opptre på vanlig måte. Jeg observerte og filmet lek og måltid tre ganger i hver av barnehagene.

3.4.1 Barnehage 1

Jeg dro først på besøk i barnehagen for å bli kjent med barna og de voksne. Jeg hadde med meg kamera, slik at de skulle få litt tid til å venne seg til dette. Noen av barna var i starten opptatt av kameraet, men tilsynelatende vennet de seg fort til det. Deretter observerte og filmet jeg i tre dager (fordelt på to uker), og var i barnehagen ca. 2.5 time per gang for å få med meg leken og ett måltid.

Under leken ble barna delt inn i to eller tre grupper. Dette var helt vanlig, og ble ikke gjort spesielt fordi jeg var der. Ikke alle foreldrene hadde fått informasjonsskrivet, så gruppene ble sammensatt noe annerledes enn vanlig. Jeg lot ofte kamera gå så lenge Tine var i nærheten av andre, og det således kunne oppstå relevante situasjoner for prosjektet. Jeg valgte å bruke ett kamera da det var behov for at jeg var bevegelig, slik at jeg kunne filme i den aktive leken som foregikk.

Når jeg hadde mulighet, satte jeg kamera på stativ, og var således mer fri til å observere med egne øyne, og ta observasjonsnotater. Dette er viktig da jeg kan se noe annet enn det kameralinsen fanger (Vedeler, 2009). De gangene kamera var avslått og det oppsto relevante situasjoner i forhold til min problemstilling og forskningsspørsmål, skrev jeg det ned, så detaljert som jeg klarte. Jeg forsøkte hele tiden å plassere kamera slik at jeg så ansiktet til de som deltok i samhandlingen.

Under måltidet var det til sammen åtte barn rundt bordet to av dagene, og syv barn den siste dagen. Jeg lot kamera gå under hele måltidet, ca en halv time. Under måltidet hadde jeg hele tiden mulighet til å observere med egne øyne og å ta observasjonsnotater. Jeg fikk alle barna

og voksne med i kamera, utenom ett barn, som ble sittende med ryggen til. Den ene gangen hun gjorde et tegn, ble det en del av observasjonsnotatene.

Notatene som jeg tok underveis ble renskrevet når jeg kom hjem. Etter hver observasjonsdag skrev jeg memos, for å få umiddelbare tanker ned på papiet.

3.4.2 Barnehage 2

Jeg observerte også i barnehage 2 gjennom tre dager (i løpet av halvannen uke). Første observasjonsdag kom jeg et par timer før selve observasjonen skulle begynne, for at barna og de voksne skulle få mulighet til å bli kjent med meg, og få litt tid til å venne seg til kamera, slik jeg gjorde i barnehage 1. Det var planlagt at jeg skulle ha kommet en dag før, men det ble avlyst på grunn av sykdom i barnehagen. Det virket tilsynelatende som at barna var uanfektet av min observasjon. Jeg observerte og filmet også her tre ganger lek og måltid, og gjorde det ellers på samme måte som beskrevet ovenfor i barnehage 1.

Under første måltidet satt Mikkel og Sondre på samme bord, i tillegg til to andre barn. De to andre måltidene observerte jeg Sondre og to andre barn rundt matbordet. Jeg lot kamera gå under hele måltidet. Jeg stilte meg selv i en posisjon hvor jeg så ansiktet til de som satt med ryggen til kamera.

Under leken observerte jeg stort sett Sondre, som altså ble mitt hovedobservasjonsbarn. Mikkel observerte jeg kun ved et par korte anledninger. Jeg observerte Sondre når han var i aktivitet og lek på basen og nabobasen. Forflytningen mellom basene i de aktive lekesituasjonene gjorde det også her mest hensiktsmessig å ta i bruk ett kamera. Jeg tok observasjonsnotater underveis, og renskrev disse umiddelbart etter at jeg kom hjem, slik at jeg hadde observasjonen friskt i minne. Jeg skrev også memos fra denne barnehagen.

Videoene, observasjonsnotatene og memosene dannet et godt grunnlag for mitt videre arbeid med prosjektet; bearbeiding av data.

3.5 Bearbeiding av data

Videopptak er ikke data, men kilder til å utvikle data (Erickson, 2006). Da jeg hadde observert og filmet ferdig, gikk jeg gjennom observasjonsnotatene og videoene, flere ganger. Etter hvert som jeg hadde fått oversikt over videopptakene og observasjonsnotatene begynte jeg å transkribere. Uansett fintranskribering, kan det aldri bli helt komplett, skriver Derry (2007). Jeg transkriberte alle situasjoner hvor det ble brukt tegn og tegn til tale. Jeg fintranskriberte ikke, slik at all data som omfattet verbal kommunikasjon ble ikke skrevet ned. Det vil si at i situasjoner der kommunikasjonen foregikk verbalt, transkriberte jeg kun det som var relevant i forhold til oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål. Transkriberingen var en møysommelig prosess, som tok mye tid.

Data som gjøres om til et skriftlig materiale, kan kalles en tekst. Forståelsen av teksten blir en vekselvirkning mellom de ulike delene og teksten som helhet (Postholm, 2005). Den enkelte delen forstås ut i fra helheten, samtidig som helheten søkes å tilpasse den enkelte del av teksten. Dette kalles den hermeneutiske sirkel (Dalen, 2008). Hermeneutikk betyr "læren om tolkning". Hovedpoenget er å ha fokus på en dypere mening i et budskap, enn det vi umiddelbart oppfatter. For å få tak i den dypere liggende meningen, må budskapet forstås i lys av en helhet. En hermeneutisk tolkning utvikles ved et samspill mellom helhet og del, forskeren og teksten, i tillegg til forskerens førforståelse (Dalen, 2008). For min undersøkelse betydde dette en vekselvirkning mellom de ulike observerte sekvensene, og det totale inntrykket av hvordan jeg opplevde barnehagene. I tillegg var jeg bevisst på hvordan min førforståelse kan påvirke hva jeg ser og hvordan jeg ser det. Min førforståelse er preget av min tidligere utdanning, praksis, og hva jeg har lest av teori og empiri i forkant av observasjonene. Men ikke bare påvirker teorien observasjonen, - observasjonen vil også påvirke teorien. "Data og teori øver en stadig gjensidig påvirkning på hverandre. Denne prosessen pågår helt til forskeren har funnet teori som er relevant for hans eller hennes data" (Postholm, 2005 s.100). Mine førforståelse og teoretiske kunnskap påvirket hvilke spørsmål jeg hadde før jeg gikk inn i forskningsfeltet, og bidro til et deduktivt møte med fagfeltet. Dette ga hjelp til å forstå hva jeg observerte. Jeg var i tillegg åpen for nye elementer i min observasjon, og det gjorde at jeg ikke alltid var preget av teori. Observasjonen gjorde at jeg måtte innhente ny kunnskap, for å utvikle forståelsen for fagfeltet. "På denne måten forgår en kontinuerlig interaksjon mellom deduksjon og induksjon helt til forskeren forstår den spesifikke situasjonen som er observert" (Postholm, 2005 s 57). Hele forskningsprosessen

kan på denne måten betraktes som en hermeneutisk spiral (Postholm, 2005). Et eksempel på hvordan jeg etter møte med barnehagene måtte sette meg inn i ny teori, kommer jeg tilbake til i et avsnitt nedenfor, i forbindelse med diskusjon rundt begrepene initiativ og respons, som ble viktige begreper i innhenting og bearbeiding av data.

Analyser som innebærer at man skal kode og kategorisere materialet sitt, kalles deskriptiv analyse. Datamaterialet deles inn i ulike deler og gir på denne måten en oversikt, og blir mer forståelig (Ibid). Jeg fargekodet materialet mitt med utgangspunkt i forskningsspørsmålene mine. Kodingen resulterte i noen kategorier. I kategoriene mine fikk jeg samlet både de typiske mønstrene og det særegne som trådte frem, og dette er et sentralt trekk ved dataanalysen (Befring, 2007; Postholm, 2005; Vedeler, 2009). Analysen skapte en dypere forståelse for materialet mitt.

Da to av kategoriene omhandlet initiativ til og respons på bruk av tegn til tale, førte dette meg inn i en diskusjon om hva som er initiativ og hva som er respons i en kommunikasjonsutveksling. Linell og Gustavssons ”Initiativ och respons”(1987) omhandler nettopp dette.

Linell og Gustavsson (1987) skriver at det å ta initiativ i en sosial situasjon vil si at vi fremmer et budskap til en bestemt ”adresse”. Vi ønsker å nå frem med noe til en annen, og ofte forventer vi en respons tilbake. Setninger som ikke fører til nytt innhold eller oppfordrer til respons, er ikke et initiativ. Respons knytter replikken bakover og er på en sånn måte styrt av replikker fremstilt før i dialogen. Enheten for analysen er en ”vending”, og hver ”vending” blir analysert i forhold til respons og initiativ. De sier videre at en og samme setning både kan være et initiativ og en respons (Ibid).

Denne teorien fikk meg til å gå tilbake til materialet mitt, og kode på nytt. Slik påvirket data og teori hverandre i denne delen av prosjektet.

Etter den nye kodingen endte jeg opp med følgende fire kategorier:

- Voksnes bruk av tegn til tale
- Bruk av tegn til tale i miljøet
- Observasjonsbarnas initiativ til bruk av tegn til tale

- Modalitetsveksling

Navnet på den sistnevnte kategorien; modalitetsveksling, ble fastsatt etter en vurdering mellom dette begrepet og ”kodeveksling”. Etter diskusjon med en forsker som arbeider med tegnspråk, falt valget på begrepet modalitetsveksling. Begrepet kode vil for mange være knyttet til helhetlige språklige systemer, mens modalitet viser til bruk av tale kontra bruk av tegn, og vil på denne måten være et hensiktsmessig begrep i min oppgave.

Modalitetsvekslingen i min oppgave viser til vekslingen mellom bruk av tegn til tale og kun tale.

Underveis i kodelarbeidet foretok jeg opptellinger, som viste hyppigheten av ulike forekomster av initiativ til bruk av tegn til tale og responser på disse initiativene. Dette vil si at analysen min ikke fremstilles på bakgrunn av et allment inntrykk, men på opptelte tall. Bruk av video gjorde det mulig for meg å foreta slike opptellinger. Jeg har i denne oppgaven ikke funnet det hensiktsmessig å fremstille tallene grafisk.

3.6 Validitet og reliabilitet

3.6.1 Reliabilitet

Reliabilitet handler om resultatenes pålitelighet (Postholm, 2005). Kriteriet for reliabilitet er at data er konsistente på en slik måte at andre vil få samme data, uavhengig av observatør, tid og sted (Vedeler, 2009). Dette vil være umulig i kvalitativ forskning. I den kvalitative tradisjonen bruker mange heller begrepet pålitelighet. Undersøkelsen skal være konsekvent gjennomført og stabil med hensyn til tid, forskere, og metode (Postholm, 2005). Påliteligheten kan blant annet trues ved at observatøren er dårlig forberedt, at utvalget ikke passer for undersøkelsen, eller at kategoriseringen eller analyseprosessen ikke er gjennomført på en tilfredsstillende måte (Vedeler, 2009). Jeg opplevde at jeg selv var godt forberedt, både med hensyn til at jeg leste teori om gjennomføring av observasjon på forhånd, og at jeg gjennom min jobb har foretatt mange observasjoner. I tillegg har jeg god kjennskap til tegn til tale, og jeg var således godt forberedt i møte med barnehagene. Påliteligheten blir også styrket ved at utvalget mitt fylte alle oppsatte kriterier, og at jeg brukte lang tid i analysearbeidet, og kodet hele materialet mitt to ganger.

3.6.2 Validitet

Når vi gjennomfører en observasjonsstudie er det viktig med en bevisst holdning til hva vi bør gjøre for å få inn valide data, og videre bør gjøre for å trekke valide konklusjoner ut i fra dette (Vedeler, 2009). ”Validitet refererer til sannhetsgehalten i dataene man har innhentet, og hvor velbegrunnet og troverdig undersøkelsen og resultatene fra den er som helhet ” (Vedeler, 2009 s. 106). Det er viktig å understreke at validitet ikke er en iboende egenskap ved en bestemt metode. En metode kan produsere valide data og redegjørelser i visse tilfeller, og ikke valide i andre (Maxwell, 1992).

Først og fremst er det viktig at metoden tilpasses målet for undersøkelsen, problemstillingen og teoretisk bakgrunn (Dalen, 2008). Jeg ser det som hensiktsmessig å velge observasjon med videostøtte for mitt prosjekt. Målet mitt var å se på bruken av tegn til tale, og observasjon med videostøtte ga meg mulighet til å fange kompleksiteten i kommunikasjonen som foregikk. Samtidig ser jeg at ved å supplere med andre metoder, som for eksempel intervju, ville jeg kunne nærme meg problemstillingen fra flere sider. Dette kommer jeg tilbake til senere, når jeg tar for meg triangulering som metode for å sikre troverdighet i en undersøkelse. Jeg er altså klar over at det jeg har sett er en liten del av en stor helhet, en liten del av virkeligheten, noe Vedeler (2009) beskriver.

Når vi observerer kan det oppstå feil på grunn av at de man observerer blir så påvirket av dette, at de endrer adferd. (Hammersley, 1990; Gall, Gall & Borg, 2007). Dette understøttes av Newby (2010) som sier at ved bare å være der, kan vi påvirke det som skjer. Dette kaller Vedeler (2009) observatøreffekt. Når jeg kom inn i barnehagene ble barna nysgjerrig på hvem jeg var. De voksne visste at jeg kom for å observere bruken av tegn til tale, og dette kan påvirke de voksne til å bruke mer tegn til tale enn vanlig. I slike tilfeller vil dataene bli lite pålitelige (Vedeler, 2009). Jeg opplevde meg selv til tider ”synlig” i observasjonen, for eksempel i de situasjonene hvor det var få personer i rommet der jeg observerte, og dette kan ha påvirket barna og voksne. I utgangspunktet opplevde jeg at de voksne var mer observante på at jeg var til stede enn det barna var. Jeg opplevde at dette varierte noe fra voksen til voksen. Flere av de voksne ga uttrykk for at de synes det var bra å bli observert, og så at dette gjorde dem ekstra skjerpet på bruk av tegn til tale. I barnehage 1 ga et par av de voksne uttrykk for at Tine ble påvirket av at jeg var der, i den forstand at hun ble noe mer tilbaketrukket. Dette kan påvirke hva jeg har fått med av bruk av tegn og tegn til tale fra henne.

I forkant av observasjonene snakket jeg med personalet om at alle anonymiseres i oppgaven og at datamaterialet behandles konfidensielt, og dette er noe som kan trygge informantene og redusere observatøreffekter. (Vedeler, 2009). Det at jeg filmet i ulike situasjoner i barnehagen og gjennom flere dager, øker også sannsynligheten for at jeg får et mer riktig bilde av bruken av tegn til tale, slik Vedeler (2009) og Newby (2010) beskriver det. En annen måte å unngå observatøreffekt på, er at man kan gjøre seg kjent med barnehagen før man begynner selve observasjonen (Ibid). Jeg fikk litt tid til å bli kjent i barnehagene før observasjonene, men grunnet tidsbegrensning fikk jeg ikke brukt så lang tid som ønskelig.

En annen side som kan true validiteten er at jeg i min datainnsamling kan gå glipp av noe, eller at jeg kan feiltolke det jeg ser (Hammersley, 1990). Observatørbias betyr feil som skyldes observatøren selv. Dette handler om hvilke kompetanse og holdninger som observatøren har. Det dreier seg videre om at man som forsker er selektiv med hensyn til hva som gis oppmerksomhet, og at man er selektiv i kode og tolkningsarbeidet (Vedeler, 2009). Det er i den sammenheng viktig å være bevisst den førforståelse og teoretisk bakgrunn som vi drar inn i arbeidet og observasjonen (Erickson, 2006). Det kan påvirke hva vi observerer og hvordan vi tolker det. Maxwell (1992) skriver at vi må ta hensyn til hva hendelsene betyr for de menneskene det gjelder, kalt tolkende validitet. Det er viktig å skille mellom hva vi observerte og hvordan det utviklet seg på den ene siden, og hvorfor det skjedde eller hva det betydde på den andre siden (Derry, 2007). Jeg har både fra jobben som støttepedagog og fra jobben som veileder mye erfaring med bruk av tegn til tale. Dette følte jeg både var til hjelp i min observasjon, samtidig som jeg var bevisst at dette også kunne farge det jeg så. Jeg forsøkte å legge mine egne erfaringer tilside, og kun ha fokus på det jeg så, der og da. Dette er utfordrende, og jeg var klar over at de observasjonsnotatene jeg tok, også var farget av subjektive teorier.

Det man noterer vil være en blanding mellom hva man observerer og analytiske notater. Som forsker er vi som tidligere nevnt selektiv i forhold til hva vi observerer, og således kan observasjonsnotatene bestå av tolkninger. Det å bruke video kan hjelpe med å ivareta spørsmålet om validitet i denne sammenheng. Et videokamera fanger opp det som skjer der og da (Derry, 2007). Samtidig er jeg klar over at selv video ikke kan fange opp hele bilde med hensyn til menneskelig adferd (Vedeler, 2009).

I hele forskningsarbeidet er det viktig å stille seg spørsmålet om vi har fått tak i den informasjonen vi bør ha, for å skape et best mulig helhetsbilde. Triangulering er en

hensiktsmessig måte å sjekke ut validiteten på (Vedeler, 2009; Gall, Gall & Borg, 2007; Patton, 1990). Triangulering vil si at man kombinerer ulike datakilder, metoder og teorier (Gall, Gall & Borg, 2007; Befring, 2007). Triangulering er med på å øke troverdigheten (Lincoln & Guba, 1985). Jeg ser at det å intervjuer barnehagepersonalet og foreldrene, hadde vært hensiktsmessig for å få samlet inn nyttig informasjon. Dette vil kunne styrke validiteten. Grunnet tidsbegrensing fikk jeg ikke gjort dette, men jeg hadde uformelle samtaler med personalet både før, under og etter observasjonen, hvor jeg fikk anledning til å stille spørsmål, og dermed også muligheten til å få et mer fylldig helhetsbilde.

En av de aller største bekymringene kvalitative forskere ofte kan ha, er at funnene ikke skal være nøyaktige, fordi man har forvrengt det man har sett eller hørt. Dette kaller Maxwell (1992) deskriptiv validitet. Et viktig aspekt for å øke troverdigheten i undersøkelsen er såkalt "Member checking" (Lincoln & Guba, 1985). Jeg sendte min oppgave til de som hadde deltatt i mitt prosjekt, før oppgaven gikk i trykk, slik at de hadde mulighet til å komme med kommentarer vedrørende mine funn og tolkinger av disse.

Til slutt er generaliserbarhet et aspekt som bør vies oppmerksomhet. Generaliserbarhet får en annen betydning i kvalitativ forskning enn i kvantitativ forskning. I kvalitativ forskning er generaliserbarhet normalt basert på at teorien kan gjelde for lignende personer eller situasjoner, heller enn at man kan dra sluttinger som skal gjelde for en hel populasjon (Yin, 2009). Jeg har gjennom hele oppgaven forsøkt å gi så nøyaktige redegjørelser som mulig, både med hensyn til dataene mine og hvilke sluttinger jeg tok ut i fra disse, slik Schofield (1990) anbefaler. Dette bidrar til at andre kan vurdere om konklusjonene kan brukes i andre sammenhenger. Observasjonene mine i de ulike barnehagene har i stor grad sammenfallet med relevant teori og empiri. Jeg kan allikevel ikke si at mine resultater kan overføres til alle andre barnehager, men refleksjonene rundt de sentrale funnene kan være nyttig lesning for de barnehagene som har barn med behov for tegn til tale.

I observasjonsstudier er det altså forskeren som er det viktigste instrumentet i innsamling av data, og den største trussel mot validitet er nettopp observatøren selv (Vedeler, 2009). Som beskrevet over er det derfor viktig med god planlegging og bevissthet rundt hva som kan sikre validitet og reliabilitet, både i innsamlingen av dataene og i det videre arbeide.

3.7 Etiske betraktninger

Det er viktig å være bevisst de etiske aspektene når en gjennomfører forskning. ”Samfunnet stiller krav om at all vitenskapelig virksomhet skal reguleres av overordnede etiske prinsipper som er nedfelt i lover og retningslinjer” (Dalen, 2008 s. 111). Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap, jus og humaniora, forkortet NESH (2006), har utarbeidet viktige forskningsetiske retningslinjer.

Forskeren må ta hensyn til de etiske dimensjonene både før, under og etter datainnsamlingen (Postholm, 2005). Det første jeg måtte jeg gjøre før jeg kunne ta fatt på prosjektet var å melde det inn for Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste, NSD. Alle forskningsprosjekt som innebærer at man skal behandle personopplysninger skal meldes til NSD. (NESH, 2006). Jeg sendte altså inn meldeskjemaet, og fikk godkjent prosjektet mitt. Da jeg gikk fra å ha to observasjonsbarn til tre, tok jeg på nytt kontakt med NSD, og fikk bekreftelse på endringen.

Når jeg så kunne gå i gang med prosjektet, og tok kontakt med informantene, ble kravet om samtykke et viktig aspekt. Krav om samtykke omhandler at personer som aktivt blir berørt av forskningsprosjekter, skal gi samtykke til dette. De som blir med på prosjektet kan avbryte sin deltakelse om de måtte ønske det (NESH, 2006). Dette betyr også at informantene skal få all nødvendig informasjon om forskningsprosjektet, slik at de vet hva de samtykker til. Dette beskriver NESH (2006) som krav om informasjon. Vedrørende mitt observasjonsprosjekt sendte jeg ut brev med informasjon til de respektive barnehagene, med samtykkeerklæringsskjema. I brevet står det blant annet at de når som helst kan trekke seg fra prosjektet. Foreldrene til observasjonsbarnet ble i tillegg informert muntlig, og foreldrene til alle barna måtte godkjenne at barna ble observert og filmet. Jeg var også med på et avdelingsmøte/basemøte i de respektive barnehagene, slik at vi kunne ha en åpen dialog om prosjektet, og dette ga muligheter til å stille og svare på spørsmål.

I samtalen med barnehagepersonalet ble også kravet om konfidensialitet diskutert. Kravet om konfidensialitet står sterkt, og betyr at de som deltar i forskningsprosjektet skal være sikre på at informasjon som omhandler personlige forhold, blir behandlet konfidensielt. Forskeren må hindre at bruk av informasjonen skader personer som det forskes på. (NESH, 2006). Slik som Befring (2007) argumenterer for lagret jeg datamaterialet og informasjon om barnehagen på en forsvarlig måte. Alle informantene er anonymisert i oppgaven og all data ble makulert når oppgaven var ferdig.

Under observasjonen var jeg særlig opptatt av hvordan barna synes å oppleve observasjonssituasjonen. Hensynet til svakstilte grupper er et viktig aspekt i NESH (2006) sine forskningsetiske retningslinjer. Svakstilte personer og grupper vil ikke alltid ha de forutsetningene som skal til for å beskytte egne interesser. Barn har ikke på samme måte som voksne forutsetninger til å forstå hva informert samtykke innebærer, og er en sårbar gruppe i forskningssammenheng. Det er viktig at de ikke på noen som helst måte føler seg presset til å delta (Vedeler, 2009). Barn har derfor særlig krav på beskyttelse (NESH, 2006). Slik gir det å bruke barn i forskningen særlige etiske utfordringer (Tangen, 2010). Jeg har selv arbeidet i flere år med barn med særskilte behov i barnehage, og følte meg rustet i møte med barna. Jeg forsøkte å være observant i forhold til om noen uttrykte misnøye med å bli observert og filmet, og var klar for å avbryte observasjonen og filmingen om et barn ikke ønsket å delta. Da de voksne i barnehage 1 fortalte at de opplevde at Tine ble påvirket av min observasjon, gjorde dette meg særlig observant neste dag jeg skulle observere og filme. Tine tok under denne observasjonen kontakt med meg ved flere anledninger. Jeg vurderte det slik at hun ikke virket usikker på meg, og jeg fortsatte derfor å observere.

Underveis i observasjonen er det viktig å skape rom for eventuelle spørsmål og diskusjoner som skulle dukke opp. Et viktig aspekt er bevissthet rundt mulige konsekvenser av det å delta på forskningsprosjektet (Kvale & Brinkmann, 2009). Det å bli observert kan føre til spørsmål, og behov for diskusjon i etterkant. I denne sammenheng ba jeg de som deltok om å ta kontakt med meg om de lurte på noe. Jeg opplevde at jeg hadde en åpen dialog med de voksne og det ga rom for kommentarer og spørsmål underveis.

Kravet om å tilbakeføre resultatene av forskningen til de som har deltatt, er også en del av de etiske retningslinjene til NESH (2006). De som deltar i prosjektet gir noe av seg selv, og har derfor også krav på å få noe tilbake. Informanten skal ha mulighet til å korrigere det som har blitt skrevet, når dette er mulig (Ibid). I tillegg til å sende den ferdige oppgaven til informantene, valgte jeg å sende oppgaven før den gikk i trykk. Slik fikk de mulighet til å komme med kommentarer og korrigeringer. I tillegg fikk de informasjon om at jeg kunne delta på et avdelingsmøte/basemøte hvis ønskelig, hvor vi kunne diskutere hva jeg hadde sett, og hvordan jeg hadde tolket mine funn. Som informant kan en føle seg misforstått eller uenig i en fremstilling, om resultatet av observasjonene viser sider ved praksisen som muligens bør endres eller potensielt forbedres, noe jeg var bevisst.

Etiske hensyn omhandler det å være vitenskapelig redelig. (Befring, 2007) Postholm (2005) argumenterer for at de etiske prinsippene er avhengig av kontekst, men at de allikevel vil være en viktig del av forskerens betraktninger og handlinger.

3.8 Kritisk betraktning på egen forskning

I denne oppgaven tok jeg i bruk observasjon med videostøtte som metode. Grunnet oppgavens omfang og tidsbegrensing hadde jeg ikke mulighet til å supplere med andre metoder. Jeg ser at intervju med de voksne fra de ulike barnehagene kunne gitt meg viktig informasjon i forhold til hva jeg observerte. I tillegg ville intervju med foreldrene gitt meg relevant informasjon i forhold til hvordan barna har blitt eksponert for tegn til tale i hjemmet. Hvordan barnet har blitt eksponert for tegn til tale hjemme, vil kunne påvirke bruken også i barnehagen.

Et annet moment som skapte refleksjoner, var antall informanter. Hadde jeg hatt med flere enn tre barn i undersøkelsen, ville dette gitt meg et større materiale. Jeg valgte imidlertid tre for å ha muligheten til å observere flere ganger i hver barnehage, og således komme mer i dybden i hvert tilfelle.

Observasjonsbarna hadde gått i barnehagen i ca seks måneder ved observasjonstidspunktet. Hadde jeg observert på et senere tidspunkt, kunne observasjonene ha sett annerledes ut, da det tar tid å integrere tegn til tale som en naturlig kommunikasjonsform i et miljø.

Mitt teorivalg, og min førforståelse vil kunne påvirke hvordan jeg har sett og tolket mitt datamateriale. Jeg har satt fokus på sentrale funn, med den visshet at andre forskere muligens ville betrakte andre funn som mer sentrale.

4 Presentasjon og drøfting av funn

Jeg skal nå presentere og drøfte sentrale funn fra mine observasjoner. Denne fremstillingen skal bidra til at jeg kan svare på min problemstilling: *"Hvordan brukes tegn til tale i barnehagen, med barn som har behov for supplerende kommunikasjon?"*

Følgende forskningsspørsmål ble formulert for å gi hjelp til å belyse problemstillingen:

- Bruker observasjonsbarna tegn til tale på eget initiativ?
- Hvordan bruker personalet tegn til tale når de tar initiativ til kommunikasjon med observasjonsbarna? Bruker de alltid tegn til tale eller kun ved enkelte tilfeller?
- Hvordan responderer de voksne når observasjonsbarna kommuniserer med eller uten tegn til tale?
- Forsøker personalet å trekke inn de andre barna i kommunikasjonsutvekslingen ved å bruke tegn til tale?
- Hvordan brukes tegn til tale i barn-barn samhandling?
- Tyder det på at det er forskjell på bruken av tegn til tale i ulike aktivitetstyper i barnehagen?

Analysen og drøftningen blir presentert under de 4 kategoriene som ble redegjort for under kapittel. 3:

- **Voksnes bruk av tegn til tale**
- **Bruk av tegn til tale i miljøet**
- **Observasjonsbarnas initiativ til bruk av tegn til tale**
- **Modalitetveksling**

Jeg vil beskrive og drøfte funnene fra barnehage 1 og fra barnehage 2 under hver av kategoriene. I barnehage 1 går Tine, en jente på tre år med Down syndrom. De voksne på hennes avdeling blir omtalt som V1. Jeg skiller ikke mellom de ulike voksne i drøftningen, for å ivareta informantenes anonymitet. I barnehage 2 går Mikkel og Sondre. Mikkel er en gutt på halvannet år og har Down syndrom. Sondre er en gutt på to år og har Cerebral parese. Sondre er mitt hovedobservasjonsbarn i denne barnehagen, men funn fra kommunikasjon og samhandling med Mikkel er også med. De voksne blir omtalt som V2 og det skilles heller ikke her mellom de voksne. I både barnehage 1 og i barnehage 2 er de andre barna omtalt med fiktive navn.

Jeg vil først under hver kategori gjøre greie for resultatene fra barnehage 1 og barnehage 2. Resultatene fremstilles under ulike underpunkter. Jeg vil belyse resultatene ved å presentere observasjonssitater. Med observasjonssitater menes både tegn til tale, tegn, verbale utsagn og eventuelt blikkontakt og kroppsspråk. Beskrivelsene og observasjonssitatene er hentet fra mitt totale datamateriale; video, transkribering fra filmen, observasjonsnotater, memos og fra uformelle samtaler med de ansatte. Jeg vil deretter, under hver av kategoriene, drøfte resultatene opp mot mitt empiri - og teorigrunnlag fra kapittel 2.0.

Analysen baserer seg på opptelling av antall initiativ og antall responser med tegn og tegn til tale, både fra voksne og barn. Det vil si at begreper som ”oftere enn” og ”sjeldnere enn” baserer seg på faktiske tall, og er således ikke kun basert på et allment inntrykk. Det er viktig å presisere at dataene bør ses i en større sammenheng. En vending i en kommunikasjonsutveksling blir analysert i forhold til initiativ og respons (Linell & Gustavsson, 1987). Initiativ og respons hører således sammen. Det betyr at når det er beskrevet at et barn har gitt flere responser i en aktivitetstype sammenlignet med en annen, vil det være relevant å se på antall initiativ av tegn til tale som har kommet i forkant. Dette presiseres i analysen.

Jeg skiller mellom bruk av tegn til tale og bruk av kun tegnet. De voksne i begge barnehagene brukte alltid tale sammen med tegnene. Mikkel brukte kun tegn, mens Sondre og Tine brukte både tegn til tale og kun tegnet. Disse variasjonene uttrykkes eksplisitt i oppgaven.

4.1 Voksnes bruk av tegn til tale

En kommunikasjonsutveksling kan altså bestå av initiativ og respons, og hver ”vending” blir analysert i forhold til initiativ og respons (Linell & Gustavsson, 1987). Denne fremstillingen vil derfor inneholde de voksnes initiativ til bruk av tegn til tale til observasjonsbarna, og hvordan barna responderte på de voksnes bruk av tegn til tale. Videre vil fremstillingen omhandle hvordan opplæringen av tegn til tale ble gjennomført, og på hvilken måte kompetansen til de voksne kan påvirke bruken av tegn til tale.

4.1.1 Voksnes initiativ til bruk av tegn til tale

I barnehage 1 og i barnehage 2 kommuniserte de voksne både verbalt og ved hjelp av tegn til tale til observasjonsbarna. De voksne brukte alltid tale sammen med tegnet. I barnehage 1 tok de voksne i mye større grad initiativ til å bruke tegn til tale under leken, sammenlignet med måltidet. De brukte generelt mye mer tegn til tale enn det Tine gjorde. I barnehage 2 tok personalet i noe mindre grad initiativ til å bruke tegn til tale i lek, sammenlignet med måltidet. Generelt tok de voksne relativt hyppig initiativ til å bruke tegn til tale i begge aktivitetstypene, og i mye større grad enn det Sondre og Mikkel gjorde.

Under kommer eksempler på voksnes initiativ til bruk av tegn til tale og barnas respons på disse, fra de to ulike barnehagene:

Tine sitter på fanget til en voksen, og er vendt mot den voksne. De har sunget sanger med tegn, og den voksne har gjort tegn for ulike dyr, mens Tine lagde dyrelyder. Tine blir sittende å se seg rundt, mens den voksne snakker med noen av guttene. På gulvet ligger det et bilteppe, og et par barn og en voksen leker med biler. ”Vil du leke med bil” spør V1, og gjør tegn for bil. Tine ser på den voksne, og gjør tegn for bil. ”Bil” sier V1 og peker på gulvet. Tine går ned fra fanget til den voksne, setter seg på gulvet og tar tak i en bil.

Sondre sitter ved matbordet, sammen med to voksne og tre barn. En voksen har akkurat hjulpet Sondre med å dele brødiskiva. En annen voksen sitter rett ovenfor han. Hun ser bort på Sondre. ”Sondre, skal du ha melk eller vann” spør V2 og gjør tegn for Sondre, vann og melk. Etter at hun sier ”Sondre”, og gjør tegnet hans, venter hun

til hun får blikk-kontakt med han, før hun spør om han vil ha vann eller melk. "Vann" svarer Sondre. "Vann?" spør V2 og gjør tegn for vann, to ganger. "Ja, den" sier Sondre.

Mikkel sitter på gulvet. En voksen sitter like ved. "Hvor er Lene?" spør V2 og ser bort på Mikkel. Mikkel ser på meg. "Hvor er Lene?" gjentar den voksne. Mikkel ser bort på den voksne. Han reiser seg opp, fortsetter å se på den voksne, og gjør tegn for hvor.

Eksempelet fra barnehage 1 viser hvordan den voksne brukte tegnet som støtte for å sette i gang en aktivitet, en lek på avdelingen. Dette ble observert ved flere anledninger i denne barnehagen.

Videre går det frem av observasjonene at når tegn til tale ble benyttet, så trådde det meningsbærende ordet tydeligere frem, slik som i disse eksemplene under fra barnehage 1 og barnehage 2:

Sondre og tre andre barn sitter ved et bord, og leker med plastelina. En voksen sitter sammen med dem. Sondre ser at det kommer gående en del barn i gangen. "Mamma der..." sier Sondre og peker ut i gangen. "Ja der er det noen barn som kommer inn...de har vært ute og lekt. De har lekt ute" sier V2 og gjør tegn for leke og ute. Sondre ser på den voksne. "Ja!" roper Sondre glad. "Vi skal ut å leke etterpå" sier V2 til barna som sitter ved bordet, og gjør tegn for leke og ut.

Mikkel sitter ved matbordet, med tre andre barn. Han spiser av skiva han har fått. En voksen sitter ved siden av han. Mikkel kikker bort på den voksne. Den voksne ser på Mikkel. "Ja du er flink til å spise selv" sier V2 til Mikkel og gjør tegn for flink og spise. "Flink til å spise" gjentar hun og gjør tegn for flink og spise. "Spise" fortsetter hun og gjør tegn for å spise.

Tine sitter på fanget til en voksen, på gulvet på lekerommet. Det er to andre barn i rommet. De leker med hver sine ting. Tine og den voksne ser i en bok. Den voksne peker, og gjør tegn for det som er i boka. Tine ser på det den voksne peker på. "Der er en bjørn" sier V1, peker i boka og gjør tegn for bjørn. Hun gjentar tegnet for bjørn.

Når de voksne brukte tegn til tale sikret de ofte oppmerksomheten til barna ved å skaffe seg blikk-kontakt med dem. Dette var gjennomgående i både barnehage 1 og i barnehage 2. Under kommer eksempler fra barnehagene som viser dette. Begge eksemplene er hentet fra måltidet:

Tine sitter ved matbordet, med syv andre barn og en voksen. Et annet barn har spurt om å få melk, og den voksne heller melk i glasset hennes. "Drikke" sier Tine. Den voksne går mot Tine. "Skal du ha melk" spør V1, og stiller seg foran Tine. Den voksne gjør tegnet for melk. Hun venter til Tine ser på henne før hun gjentar "skal du ha melk" og gjør på nytt tegnet for melk. "Melk" sier Tine og gjør tegn for melk.

Sondre sitter ved matbordet. Han skyver koppen han har midt på bordet. Han blir sittende å se på tingene som ligger på bordet. En voksen ser koppen som står midt på bordet, og kikker oppi. "Sondre" sier V2, gjør tegn for Sondre, og venter til han ser på henne. "Hva vil du ha?" spør V2 og gjør tegn for hva.

Når de voksne tok initiativ til å bruke tegn til tale, førte dette til ulike typer respons fra barna.

4.1.2 Barnas respons på de voksnes bruk av tegn til tale

I barnehage 1 responderte Tine både med kun tegnet og tegn til tale. Hun responderte sjeldent verbalt. Tine responderte oftere med tegn og tegn til tale i lek, sammenlignet med måltid. I denne sammenheng er det viktig å understreke at de voksne i mye større grad tok initiativ til å bruke tegn til tale under leken. Under kommer et eksempel på hvordan Tine kunne respondere med tegn til tale i lek:

Tine er på lekerommet sammen med to andre barn, og en voksen. Hun har gått bort i dukkekroken, og kjører rundt med en bil. På gulvet står det en båt. Den voksne går bort til Tine. "Der er båten, Tine" sier V1 og gjør tegn for båt. Tine ser på den voksne. "Båten" sier Tine og gjør tegn for båt.

Tine responderte altså i noen tilfeller kun ved bruk av tegn, men oftest brukte hun tegn til tale. Når hun responderte med tegn eller tegn til tale hadde tegnet som oftest et bekræftende formål, slik som i eksemplet under:

Tine sitter ved bordet, og perler på et perlebrett. Hun har perlet tre perler, og den voksne gir henne boksen med alle perlene i. Tine tar en perle, som er blå. "Blå" sier V1, og gjør tegnet for blå. Tine ser på den voksne. "Blå" sier Tine, gjør tegnet for blå mens hun ser på den voksne. "Blå" sier V1 på nytt, og gjør tegnet for blå.

Det samme viste seg i barnehage 2; når Sondre eller Mikkel responderte med tegn eller tegn til tale, hadde det i lek og under måltidet som regel en bekreftende hensikt, ved at barna gjentok tegnet som den voksne hadde utført, slik som ved eksemplene under:

Sondre sitter på gulvet, og har funnet et ark å tegne på. En voksen sitter ved siden av han, og har spurt, ved hjelp av tegn til tale, hva han tegner. Sondre ser ned på arket sitt. Den voksne peker på arket som Sondre tegner på. "Den...bake.." sier Sondre. "Bake?" Spør V2. "Ja!" svarer Sondre. Han ser fortsatt ned på arket sitt. "Bake bolle" sier V2 og gjør tegn for bolle. Sondre ser opp på den voksne, smiler og gjør tegnet for bolle.

Sondre sitter ved matbordet, med to andre barn og en voksen. De ser på matboksen til en av guttene rundt bordet. Den voksne sier at matboksen har blomster, og gjør tegn for blomster. Hun ser på alle barna. Etter at de har sett mer på matboksen, gjør Sondre noen bevegelser. "Ja se her, blomster" sier V2 og gjør tegn for blomster. "Der" sier Sondre. "Ja, blomster" sier V2 og gjør tegn for blomster på nytt. Sondre gjør tegn for blomster han også. Den voksne håndleder Sondre i utførelsen av tegnet.

I barnehage 2 ble det ved flere anledninger observert at de voksne håndledet både observasjonsbarna, og de andre barna på basen.

I barnehage 2 responderte Sondre i mye større grad med enkeltord, ved bruk av mimikk og kroppsspråk enn ved bruk av tegn og tegn til tale. Når først Sondre responderte med bruk av tegn eller tegn til tale, gjorde han det oftere under måltidet sammenlignet med leken. I denne sammenheng bør det understrekes at de voksne i noe større grad tok initiativ til å bruke tegn til tale under måltidet enn i lek. Sondre brukte både kun tegnet og tegn til tale, men som oftest brukte han kun tegnet.

Observasjonene av Mikkel viser at også han responderte relativt ofte med tegn under måltidet:

Mikkel sitter ved matbordet, sammen med to voksne og tre barn. En voksen sitter ved siden av han. Han har spist opp biten med brød. Han lager lyder, og kikker seg rundt. Han ser ikke på noen spesielle. Den voksne ser bort på Mikkel. "Skal du spise, skal du ha mer " spør V2, og gjør tegnet for å spise og mer. Mikkel ser på den voksne, og gjør tegnet for mer.

På tross av at Sondre ofte responderte med enkeltord eller ved bruk av kroppsspråk, syntes det at bruken av tegn til tale fungerte kommunikativt, slik som eksemplet under:

Sondre sitter på gulvet, sammen med en voksne. Han sitter og tegner. Sondre utbryter "de....å!" mens han tegner. "Hva er det" spør V2 og gjør tegnet for hva. Sondre ser på hendene til den voksne mens hun utfører tegnet. Sondre peker på arket han tegner på. "Denne" sier han. "Slange?" spør V2 og gjør tegnet for slange. "Ja!!" sier Sondre med glad stemme og ser mot V2. "Er det ormen lange" sier V2 og gjør tegnet for slange.

I denne situasjonen hadde tegn til tale en kommunikativ verdi, selv om Sondre ikke responderte med bruk av tegn eller tegn til tale.

I begge barnehagene tok altså de voksne i mye større grad initiativ til å bruke tegn til tale enn det observasjonsbarna selv gjorde. De voksne i barnehage 1 tok i mye større grad initiativ under leken, sammenlignet med måltidet. I barnehage 2 brukte de generelt mye tegn til tale i begge situasjonene, noe mer under måltidet. Tegn til tale ble blant annet brukt som støtte for å sette i gang aktiviteter, og som språklig støtte, ved blant annet at de meningsbærende ordene ble understreket. Sondre responderte i større grad med enkeltord og ved hjelp av kroppsspråk, enn ved bruk av tegn eller tegn til tale, men det synes allikevel som om tegn til tale hadde en kommunikativ funksjon. Tine responderte oftere med å bruke tegn og tegn til tale enn verbalt. Derfor er tegn til tale et viktig verktøy, også for Tine. Både Tine og Sondre brukte både tegn til tale og kun tegnet. Tine brukte mest tegn til tale, mens Sondre i størst grad tok i bruk kun tegnet. Mikkel brukte kun tegn. Når både Tine, Mikkel og Sondre responderte ved hjelp av tegn eller tegn til tale hadde det som oftest et bekræftende formål. Generelt viser observasjonene at desto mer tegn til tale de voksne tok i bruk, desto mer tegn og tegn til tale brukte Tine, Mikkel og Sondre.

Barnehagene brukte den forsterkede kommunikasjonen i ulike situasjoner i barnehagen, og hadde således ulike måter å tilrettelegge for bruken av tegn til tale.

4.1.3 De voksnes tilrettelegging for bruk av tegn til tale

I barnehage 1 ble Tine eksponert for tegn til tale i naturlige situasjoner i barnehagen, i samlingsstund, og i en - til- en - situasjon med voksne på avdelingen. I sistnevnte situasjon gjorde Tine aktiviteter sammen med den voksne, slik som å perle og synge sanger, og de var da ikke sammen med andre barn. Selv om hovedformålet ikke var innlæring av tegn, ble Tine i disse situasjonene eksponert for tegn til tale i en annen setting enn ved naturlig bruk i barnehagen. Den voksne brukte i stor grad tegn til tale i disse situasjonene, mens Tine selv ikke tok flere initiativ, og responderte ikke oftere med tegn eller tegn til tale, når hun var alene med den voksne. Barnehage 1 delte ofte inn i smågrupper, og det var i disse situasjonene Tine i størst grad tok i bruk tegn og tegn til tale.

I barnehage 2 ble tegn til tale brukt i naturlige settinger under måltidet og i lek. Bilder av tegn hang rundt på veggene, på basen og på kjøkkenet, for å gjøre tegnene lett tilgjengelig for de voksne. En av de voksne fortalte at de også hadde særtrening, der tegn til tale var en del av opplæringen.

I tillegg til at de voksne hadde ulike måter å tilrettelegge for bruken av tegn til tale, hadde de også ulik bakgrunn med hensyn til kompetanse og erfaring med å ta i bruk den forsterkede kommunikasjonen.

4.1.4 De voksnes kompetanse og erfaring med bruk av tegn til tale

I barnehage 1 hadde noen av de voksne gjennomført et ”lynkurs” i tegn til tale, det vil si et par timer i løpet av en kveld. En av de voksne hadde et kurs bestående av seksten timer fordelt på syv ganger. Flere av de voksne hadde lite eller ingen praktisk erfaring med bruk av tegn til tale før Tine begynte på avdelingen. En av de voksne hadde brukt noe tegn til tale i en sommerjobb, mens en annen fortalte at hun sporadisk hadde lært seg tegn, da barnehagen har hatt flere barn som har brukt tegn til tale.

I barnehage 2 hadde alle unntatt en voksen tegn til tale kurs, som besto av to timer à åtte ganger. En av de voksne hadde i tillegg et annet tegn til tale- kurs. Alle de ansatte hadde fra ett til tre års erfaring med å bruke tegn til tale.

Både i barnehage 1 og i barnehage 2 varierte bruken av tegn til tale noe fra voksen til voksen. Det vil si at noen voksne brukte oftere tegn til tale til observasjonsbarna og generelt i miljøet enn andre. Observasjonen viste at det var de voksne med mest kompetanse, og de som var mest med observasjonsbarna, som brukte mest tegn til tale. Allikevel var det slik at alle voksne som ble observert, både i barnehage 1 og i barnehage 2, brukte tegn til tale til observasjonsbarna.

4.1.5 Drøfting av de voksnes bruk av tegn til tale

Tegn til tale er en metode som språkforskeren Iren Johansson har bidratt til utviklingen av, spesielt gjennom sitt arbeid med Karlstadmodellen (Fjæran-Granum, 2006). Hovedformålet med å forsterke språket med manuelle tegn er å styrke kommunikasjonen i hverdagslivet, og det skal være et viktig instrument i språkinnlæringen (Ingemarsson & Ovstebo, 2008). Et viktig prinsipp er at tegnet alltid skal utføres med talen (Braadland, 2005).

I barnehage 1 og i barnehage 2 brukte de voksne både verbal kommunikasjon til barna, i tillegg til tegn til tale. De brukte alltid tale sammen med tegnene. Det meningsbærende ordet ble ofte gjentatt, slik det beskrives i analysen over. Dette mener Fjæran-Granum (2006) gir god hjelp til barnet.

I barnehage 1 tok de voksne mange initiativ til bruk av tegn til tale i leken. Initiativene omhandlet ved flere anledninger de voksnes ønske om å starte en aktivitet eller en lek sammen med Tine. Således brukte de voksne tegn til tale som støtte i disse situasjonene. I og med at Tine sjeldnere responderte kun med verbal tale, enn med tegn og tegn til tale, kan det tyde på at den forsterkede kommunikasjonen er svært nyttig for Tine, og et viktig redskap for å styrke hennes språklige og kommunikative ferdigheter. Det gir også signaler om at Tine i større grad ble mer kommunikativ ved hjelp av tegn og tegn til tale.

På tross av at Sondre oftere responderte verbalt og med kroppsspråk, enn med tegn og tegn til tale, fremgår det av observasjonen at bruken av tegn til tale hadde en kommunikativ verdi.

Mikkel responderte med å bruke tegn, og på denne måten ble tegn til tale en viktig kommunikasjonsform, også for han. Språket ble tydeliggjort, og således ble de gitt bedre forutsetninger til å forstå det som ble sagt. I barnehage 2 ble tegnene brukt som støtte i naturlige situasjoner i den hverdagslige kommunikasjonen, og som ledd i språkopplæringen. Den ene voksne fortalte at de gjennomførte særtrening med Mikkel og Sondre, hvor det blant annet var fokus på innlæring av tegn. I følge Braadland(2005) er det mot sin hensikt å ta barnet ut av gruppen for å øve på tegn til tale, da barnet trenger den forsterkede kommunikasjonen for å kunne samhandle på en mer funksjonell måte. På samme vis argumenterer Lorentzen (2009) for at språktrening ofte ikke har fokus på den kommunikative intensjonen og det spontane behovet for å meddele seg. Både Tetzchner og Martinsen (2004) og Fjæran-Granum (2006) argumenterer for at både særtrening og opplæring i naturlige omgivelser kan være riktig for en person, det må tilpasses individene. Barn i barnehagen har rett til å være forskjellige, og alle har krav på individuell tilrettelegging (Rammeplan for barnehager, 2006). I barnehage 2 hadde de fokus på spontan bruk av tegn til tale i den hverdagslige kommunikasjonen. Tegnene som ble utført kom som et resultat av det som skjedde der og da, og barna var således i en læreprosess hele tiden, uten at læringen i seg selv var fokuset. På denne måten så jeg at spesielt Sondre stadig utførte nye tegn. Samtidig fikk innlæringen av visse tegn et ekstra fokus i særtilfeller. ”Hvor” var et av tegnene som Mikkel ble eksponert for under særtrening under den tiden jeg observerte. Dette tegnet ble det også, på en naturlig måte, satt fokus på i hverdagslige situasjonene. Kombinasjonen mellom naturlig bruk og særtrening syntes derfor å fungere på en hensiktsmessig måte for Mikkel, ettersom han begynte å bruke tegnet for ”hvor” i naturlige situasjoner i barnehagen.

Tine fikk også opplæring i andre situasjoner enn det de andre barna på avdelingen fikk. Hun ble under observasjonen tatt ut av gruppa, for blant annet å perle og synge sanger med konkrete tegn, sammen med en voksen. I disse situasjonene brukte den voksne i stor grad tegn til tale. Bae (2005) hevder at det er en fare for at barnet blir sett på som så spesielt at barnet blir behandlet ut i fra dette, og at fokuset således blir værende på å hjelpe barnet med sine særskilte behov. Når vi skal fremme den kommunikative kompetansen til et barn, så handler dette om å være i kommunikasjon med barnet. Barnet skal ikke først mestre å kommunisere, før de kan delta i samspill med andre, og det skal ikke tilrettelegges for samhandling gjennom kunstige læringsforhold, vektlegger Lorentzen (2009). Samtidig skal barnehagepersonalet ha kunnskap om hvert enkelt individ, og gi individuell oppfølging til barn

som trenger det. De som har utfordringer i forhold til språk skal få tilpasset hjelp i forhold til dette (Rammeplan for barnehager, 2006). Tine ble altså eksponert for tegn til tale både alene med voksen, og i naturlige situasjoner i barnehagehverdagen. De tilrettelagte opplæringssituasjonene, der Tine var alene med voksne, var ikke primært tilrettelagt med tanke på innlæring av tegn. Men funnene er allikevel interessante med hensyn til Tines tegnbruk. Tine selv brukte ikke oftere tegn eller tegn til tale i situasjonene der hun var alene med den voksne. Braadland (2005) argumenterer for at det å gi opplæring som en del av en felles aktivitet, sammen med de andre i barnegruppa, kan bli en morsom aktivitet som kan virke inkluderende. Dette er i tråd med rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver, hvor det beskrives at det å delta i *felles* aktiviteter sammen med andre gir gode muligheter for å skape kommunikasjon mellom barna (Rammeplan for barnehager, 2006). Barnhage 1 delte ofte inn i smågrupper, der det ble benyttet noe tegn til tale, og dette kan tyde på å være en gunstig måte å tilrettelegge for Tine. Tine selv brukte mest tegn og tegn til tale i disse situasjonene.

I tillegg til at barnehage 1 satte fokus på bruk av tegn til tale i tilrettelagte aktiviteter og i de naturlige situasjonene i barnehagen, brukte de i stor grad tegn til tale i samlingsstund, noe som syntes å være en morsom aktivitet for barna. Rydemann (2006) skriver at barn gjerne synes det som morsomt å lære tegn, men at det ofte oppleves som noe vanskeligere for de voksne.

Det å integrere en alternativ språkform i omgivelsene krever mye arbeid, det fordrer kontinuerlig og systematisk opplæring med et langtidsperspektiv (Tetzchner & Martinsen, 2004). Erfaringer viser at noen mennesker synes det er vanskelig og plutselig skulle snakke med hendene (Suhr & Rognlid, 2009). I tillegg er mangel på kompetanse i språkmiljøet en barriere når mennesker med behov for alternativ og supplerende kommunikasjon skal få fremmet sin kommunikativ kompetanse (Beukelman & Mirenda, 2007). I barnehage 1 hadde noen av de voksne gjennomført et ”lynkurs” i tegn til tale. En av de voksne hadde et mer omfattende kurs. Få av de voksne hadde praktisk erfaring med tegn til tale før Tine begynte på avdelingen. Det er vanskelig å si hvorfor det var noe forskjell i bruk av tegn til tale fra voksen til voksen, og hvorfor det var stor forskjell på bruk av tegn til tale under måltidet og i lek. Men det kan synes ut i fra observasjonene som om det var krevende å integrere tegn til tale som en naturlig del av en hel barnehagehverdag, spesielt i situasjonene med mange barn,

som for eksempel under et måltid. Det fremgikk av observasjonene at det var de voksne som var tettest på Tine og de med mest kompetanse som brukte mest tegn til tale. Men på tross av dette ble det observert at alle voksne brukte tegn til tale med Tine, både i lek og under måltid. De viste positive holdninger til å bruke tegn til tale, og dette tyder på et støttende miljø (Light, 2003).

På tross av at alle voksne som ble observert i barnehage 2 tok i bruk tegn til tale til observasjonsbarna, varierte også bruken noe fra voksen til voksen i denne barnehagen. Også i denne barnehagen tyder observasjonen på at det var de voksne med mest kompetanse og erfaring, og de som var mest med Sondre og Mikkel, som brukte mest tegn til tale. Men på tross av dette syntes også alle her å ha positive holdninger til å ta i bruk den supplerende kommunikasjonen. Tegn til tale var en relativt naturlig kommunikasjonsform på basen. Det var plassert tegn rundt på basen og kjøkkenet, slik at noen av de viktigste tegnene ble lett tilgjengelig for de voksne. I tillegg var det fokus på barnas delaktighet. Iren Johanssons ”Karlstadmodellen” setter fokus på nettopp dette. Barnet skal ikke være en passiv observatør, men en aktiv deltaker (Johansson, 2001a). De voksne i barnehage 2 syntes å være opptatt av at barna selv skulle gjøre seg erfaringer ved å delta. Barna ble oppmuntret til å bruke tegn, og de voksne håndledet både observasjonsbarna og de andre i utføring av tegn. På denne måten virket barnehage 2 som et støttende miljø for Sondre og Mikkel, noe som igjen kan bidra til at de får økt sin kommunikative kompetanse gjennom bruk av tegn og tegn til tale.

Både Sondre og Tine brukte både kun tegnet og tegn til tale når de kommuniserte. Tar vi barnas respons og initiativ under ett, brukte Tine mest tegn til tale, mens Sondre brukte mest kun tegnet. Mikkel som har ”balelyder”, brukte naturlig nok kun tegn og kroppsspråk, ved siden av lyder, når han kommuniserte. Når barn som hører bruker tegn er det vanlig at barnet i en periode hovedsakelig bruker tegn i sin kommunikasjon. Ofte kombineres det med at barnet peker, lager lyder og uttaler enkeltord. Hvor lenge denne perioden varer, er ulikt fra barn til barn. Etter hvert begynner barnet å si flere ord, og da brukes ofte ordene sammen med tegnene (Rydemann, 2006).

Videre fordrer tegn til tale en kommunikasjon der ansiktene er vendt mot hverandre og aktørene har blikk-kontakt. Blikk-kontakt er et særdeles viktig signal. Blikk-kontakt er noe den voksne skal søke å holde gjennom hele kommunikasjonshandlingen med barnet, og blikket er et av de viktigste verktøyene vi har for blant annet å kontrollere andres

oppmerksomhet og interesse (Johansson, 2001a). I både barnehage 1 og i barnehage 2 virket de voksne bevisst på å fange barnas blikk når de skulle kommunisere med dem. I barnehage 2 brukte de ofte navnet til barna for å fange oppmerksomheten, og ventet på blikk-kontakt før de fortsatte formidlingen. I barnehage 1 virket de også generelt opptatt av å ha blikk-kontakt når de kommuniserte med Tine. I situasjoner med mye støy, var de voksne tålmodige og ventet på Tines oppmerksomhet, før de kommuniserte videre med henne.

I begge barnehagene forekom det at de voksne brukte tegn uten barnets blikk-kontakt.

Rydemann (2006) argumenterer for et gjennomgående og konsekvent bruk av tegn i miljøet for mennesker som har behov for dette i sin kommunikasjon. Det at de voksne også brukte tegn selv om de ikke hadde blikk-kontakt med barna, kan være et signal på et naturlig bruk av tegn til tale fra de voksnes side. Et gjennomgående bruk av tegn til tale er også viktig for å fremme bruken av tegn til tale i miljøet.

4.2 Bruk av tegn til tale i miljøet

Bruk av tegn til tale i miljøet innebærer for det første de voksnes bruk av tegn til tale til de andre barna. Dette gjelder ikke bare når de andre barna var i samspill med observasjonsbarna, men også uavhengig av dette. Denne fremstillingen omhandler også de andre barnas bruk av tegn til tale, og hvordan observasjonsbarnas deltakelse i et miljø med fokus på tegn til tale kan fremme kommunikasjon med andre.

4.2.1 Bruk av tegn til tale til de andre barna

I barnehage 1 tok de voksne i enkelte deler av leken relativt hyppig initiativ til å bruke tegn til tale til de andre barna. Initiativet var i mye større grad under leken, enn under måltidet. Når tegn til tale ble brukt til de andre, ble det ofte brukt for å si noe direkte til dem. Et eksempel på bruk av tegn til tale til et annet barn kommer under:

En jente, Gro, sitter sammen med en voksen på lekerommet. Den voksne forteller Gro hva de skal gjøre etter at de har lekt ferdig. "Skal vi ta en samling" sier V1 til Gro og gjør tegn for ta og samling. "Og etterpå skal vi spise" fortsetter hun og gjør tegn for

etterpå og spise. "Og etterpå skal vi kle på og gå ut " sier hun og gjør tegn for etterpå, kle på og ut.

De voksne forsøkte i enkelte tilfeller å skape samhandling mellom Tine og de andre barna ved hjelp av tegn til tale, som ved eksemplet under:

Gro holder en leketelefon i hånda. Tine står ved siden av. Den voksne spør hvem hun ringer til, og tipper blant annet på mor og far, og gjør tegn for mor og far. Gro svarer nei. "Skal vi ringe til Tine" spør V1 og gjør tegn for å ringe og Tine. Gro tar telefonen mot øret og den voksne lager ringelyd. Gro ser mot Tine og sier "hallo".

I barnehage 2 ble det relativt ofte tatt i bruk tegn til tale til de andre barna. Det ble brukt noe mer tegn til tale i miljøet under måltidet sammenlignet med leken.

I eksemplet under forsøker den voksne å fremme kommunikasjon mellom et annet barn og Sondre, ved bruk av tegn til tale:

Sondre sitter sammen med to andre barn ved matbordet, og den voksne viser frem matboksen til Sondre. På klistermerke er det bilde av en gravemaskin. "Gravemaskina er gul" sier V2 og gjør tegn for gul. "Gravemaskina er gul" gjentar hun. Sondre gjør tegn for gul. Den voksne gjør tegn for gul flere ganger. "Også blå" sier Nils. "Ja også blå" svarer V2 og gjør tegn for blå. "Er det flere farger...hva slags farger er det..hvilke farger?" spør V2, gjør tegn for farger, mens hun ser på Sondre og Nils.

I barnehage 2 brukte de voksne også tegn til tale til de andre barna, uten at dette var ment å påvirke observasjonsbarna. Eksemplet under, fra et måltid, kan vise dette:

Njål sitter og spiser, sammen med Sondre, Mikkel og et annet barn. Han har spist opp brødskiva si. Den voksne som sitter ved siden av, ser på Njål. "Godt? " spør V2 til Njål. V2 gjør tegnet for godt. Njål ser på den voksne. "Ja" svarer Njål. "Mer?" spør V2 og gjør tegn for mer. "Ja" svarer Njål.

Slike initiativ ble observert både under måltidet og i leken. Også de andre barna tok i noen tilfeller i bruk tegn og tegn til tale når de kommuniserte med de voksne.

4.2.2 De andre barnas bruk av tegn til tale

I barnehage 1 brukte de andre barna sjelden tegn til tale i sin kommunikasjon. Når de først gjorde det, responderte de voksne med å bruke tegn til tale slik som i situasjonen under. Dette eksemplet er hentet fra et måltid:

Tine sitter ved matbordet, sammen med syv andre barn, og to voksne. Sola skinner inn på rommet de sitter i. Både den voksne og Tine gjør tegn for sol. "Nei sola er sånn" sier Gro og gjør tegn for sol. Tine gjør også tegn for sol. "Sånn sola" sier Gro og gjør tegn for sol. "Mm-m, sola" sier VI og gjør tegn for sol. "Sånn" gjentar Gro og gjør tegn for sol. (Gjør store bevegelser) "Synes du jeg lager for liten sol" spør VI og gjør tegn for sol, med små bevegelser. "Synes du jeg skal lage en større, sånn" fortsetter VI, og gjør tegn for sol, med større bevegelser. Gro nikker.

Det ble observert relativt lite kommunikasjon og lek mellom Tine og de andre barna. En gang ble det observert tegn til tale mellom Tine og et annet barn:

Barna sitter rundt matbordet, sammen med en voksen. Anja sitter ved siden av Tine. Plutselig sier Anja: "Tine, Tine se på meg nå....Hjem!" sier Anja og gjør tegn for hjem. Tine ser på Anja. "Hjem" sier Tine og gjør tegn for hjem. "Ja, hjem ja" sier VI og gjør tegn for hjem. "Hjem" sier Tine på nytt og gjør tegn for hjem. Anja gjentar også, både verbalt og med tegn. Tine gjør det samme.

Både Tine, Anja og den voksne viste glede i denne sekvensen.

I barnehage 2 tok de andre barna i bruk tegn og tegn til tale ved noen anledninger. Under en av observasjonsdagene brukte de voksne en del mer tegn til tale i lek, sammenlignet med de andre dagene. Det ble da observert at de andre barna også brukte mer tegn og tegn til tale. De brukte stort sett alltid tale sammen med tegnene. Det ble aldri observert at barna brukte tegn til tale seg i mellom.

På tross av at de andre barna ikke brukte tegn og tegn til tale i så stor grad, kunne det være av stor kommunikatív verdi når det skjedde, som eksempelet under viser:

Sondre og en voksen sitter sammen på gulvet. Både den voksne og Sondre gjør tegnet for slange, og den voksne sier "ormen lange". Njål har kommet bort, og gjør også tegnet for slange. Han stiller seg foran den voksne og sier; "Dijve", og gjør tegn for å

synges. "Hva da?" spør V2 og slår ut med hendene. "Dijve" gjentar gutten og gjør på nytt tegn. "Tegne?" spør V2 og gjør tegnet for å tegne. "Nei..." fortsetter hun og slår ut med hendene. "Synge?!" spør V2 og gjør tegn for å synge. "Ja!" sier gutten og nikker. "Ja synge var det" sier V2 og gjør på nytt tegnet for å synge.

Dette eksemplet viser hvordan denne gutten tok i bruk tegn til tale for å formidle at han ønsket å synge sanger. Denne gutten er tospråklig og var den av de andre barna som oftest tok i bruk tegn og tegn til tale.

I barnehage 1 tok altså de voksne i enkelte deler av leken relativt hyppig i bruk tegn til tale til de andre barna. Initiativet var i mye større grad under leken enn under måltidet. Barna brukte sjelden tegn til tale, og en gang ble det observert tegn til tale mellom Tine og et annet barn. I barnehage 2 ble det relativt ofte brukt tegn til tale i miljøet, noe oftere under måltidet. De andre barna brukte noe tegn og tegn til tale, allikevel ikke ofte. Det ble aldri observert tegn til tale barna i mellom.

4.2.3 Drøfting av bruk av tegn til tale i miljøet

Et godt språkmiljø er viktig for å kunne opparbeide seg kommunikativ kompetanse og for å kunne ta i bruk supplerende kommunikasjon, tegn til tale. Fjæran-Granum (2006) argumenterer for at det bør være et mål at all kommunikasjon foregår ved hjelp av tegn til tale når en person i miljøet bruker det. Hun sier at det ofte ikke er slik. Både i barnehage 1 og i barnehage 2 foregikk det en god del verbal kommunikasjonen i miljøet, spesielt i barnehage 1. Det ble i mye større grad tatt i bruk tegn til tale til observasjonsbarna, i forhold til de andre barna. Jeg opplevde allikevel at det var et fokus på at alle voksne skulle bruke tegn til tale, og et ønske om å lære barna dette. Dette sier Tetzchner og Martinsen (2004) er viktig fordi alle bør erfare å kommunisere med personen som har behov for alternativ og supplerende kommunikasjon. Slik unngår vi at det snakkes *til* personen istede for *med* (Ibid). Dette betyr at alle i barnehagemiljøet bør erfare å samhandle og kommunisere med observasjonsbarna.

Barnehagen er en viktig arena for at barn skal utvikle seg sosialt og etablere vennskap. Den sosiale kompetansen utvikles gjennom å gjøre seg erfaringer i ulike situasjoner i barnehagen (Rammeplan for barnehager, 2006). For å utvikle relasjoner til jevnaldrende, må barnet som har behov for alternativ og supplerende kommunikasjon delta i samhandling med andre barn (Light, 2003). Sosiorelasjonelle ferdighetene handler om og aktivt delta i samhandling,

respondere på kommunikasjonspartneren, og vise interesse for andre (Light, 1988). Platou (2002) hevder at når barn har utfordringer i forhold til språk, kan de fort falle utenfor i sosiale situasjoner. Lek med jevnaldrende fordrer visse språklige ferdigheter som barn med språkvansker ofte ikke har. Flere ganger var Tine i aktivitet rundt andre barn. Observasjonene fra barnehage 1 viste imidlertid at Tine og de andre barna tok få initiativ til kommunikasjon og lek seg i mellom. De voksne forsøkte av og til å skape samhandling mellom barna og det ble da benyttet både verbal tale og tegn til tale. Når de voksne forsøkte å skape lek mellom barna, var de aktive bidragsytere i samspillet mellom dem. De voksne var med på å styre leken. Lillemyr (2004) beskriver at aktiviteter i barnehagen er varierende i forhold til at noen er voksenstyrt, mens andre ikke. De minst voksenstyrte er de som appellerer mest til barn, mener han. Samtidig er det viktig at de voksne gir støtte til de barna som trenger hjelp i samhandlingen med andre mennesker (Bae, 2005; Rammeplan for barnehager, 2006). Som beskrevet over fremgår det av observasjonene i barnehage 1 at Tine trengte voksne som kunne hjelpe henne med å skape samhandling med andre barn, og det var således nødvendig med aktive voksne som var med på å styre leken. Nordtømme (2010b) skriver at de voksne må være nær barna for å forstå de forholdene som barna inngår i. De må vise interesse og engasjement i å delta i samspill med barna. Slik opplevde jeg barnehage 1. At det blir brukt tegn til tale i disse situasjonene, kan gi Tine et verktøy å kommunisere med, og således være en støtte i samhandlingen mellom Tine og de andre barna.

Tegn må utgjøre en naturlig del av det å kommunisere for å oppnå et optimalt språkmiljø, hevder Rydemann (2006). Tegnbruken i barnehage 2 foregikk på en naturlig måte i de ulike situasjonene. Det var en viktig del av kommunikasjonen i miljøet, selv om barna seg i mellom ikke brukte tegn eller tegn til tale. Det at de voksne både brukte tegn til tale for å kommunisere noe direkte til de andre barna, og for å skape kommunikasjon mellom barna, viste at tegn til tale hadde en fremtredende plass i miljøet. De voksnes bruk av tegn til tale indikerte til tider like naturlig bruk av tegn til tale til de andre barna, som til observasjonsbarna. Kjølaas (2001) sier at barn med ulike språkvansker ofte blir eksponert for andre typer kommunikative utspill enn det andre barn gjør. Slik opplevde jeg det ikke i barnehage 2. Det fremkom av observasjonen at fokuset var på relasjonene og samhandling mellom barna og de voksne. Oppmerksomheten lå på barna i fellesskap, med fokus på bruk av tegn til tale som en naturlig del av miljøet.

Rydemann (2006) argumenterer for et gjennomgående bruk av tegn til tale, da dette også kan fremme samhandlingen barna i mellom. En gang ble det observert bruk av tegn til tale mellom Tine og et annet barn i barnehage 1. I barnehage 2 ble dette aldri observert. Begge barnehagene var i startfasen til å integrere tegn til tale i miljøet, og observasjonsbarna hadde gått ca seks måneder i barnehagen ved observasjonstidspunktet. Dette kan ha påvirket at samhandlingen mellom barna i liten grad foregikk ved hjelp av tegn og tegn til tale.

At observasjonene ble foretatt relativt kort tid etter at barna begynte, kan også ha påvirket observasjonsbarnas initiativ til bruk av tegn og tegn til tale.

4.3 Observasjonsbarnas initiativ til bruk av tegn til tale

På samme måte som beskrevet under pkt. 4.1 ”Voksnes bruk av tegn til tale”, vil også denne fremstillingen være preget av initiativ og respons. I denne delen skal vi se på hvordan observasjonsbarna tok initiativ til bruk av tegn og tegn til tale, og hvordan de voksne responderte på disse initiativene.

4.3.1 Observasjonsbarnas initiativ til tegn til tale, og de voksnes respons

I barnehage 1 tok Tine selv få initiativ til å bruke tegn og tegn til tale. Hun brukte i like stor grad tegn til tale som kun tegnet når hun tok initiativ. Det ble ikke observert markant forskjell på lek og måltid. Når Tine tok initiativ, ga de voksne positiv respons, som eksemplet under viser:

En voksen, Gro og Tine sitter sammen på gulvet, og leser bok. Den voksne peker i boka, og gjør tegn for det de ser. De blar om, og på bildet vises en hund. ”Der er en hund” sier Gro og peker på hunden i boka. Tine gjør tegn for hund. ”Hund ja!” sier V1. ”Bra!” fortsetter hun og gjør tegn for bra.

Når Tine tok initiativ til å bruke tegn eller tegn til tale var hun som oftest vendt mot en voksen, eller henvendt mot noe som hun og den voksne hadde oppmerksomheten mot, for eksempel en bok.

Både Mikkel og Sondre søkte også de voksnes oppmerksomhet når de tok initiativ til å bruke tegn og tegn til tale. I barnehage 2 tok generelt Sondre og Mikkel i mye mindre grad initiativ til å bruke tegn og tegn til tale enn de voksne gjorde. Men Sondre tok allikevel mange initiativ til bruk av tegn og tegn til tale under måltidet. Han tok i mye større grad initiativ ved måltid enn i lek. Her skal det presiseres at de voksne i noe større grad tok initiativ til å bruke tegn til tale under måltidet, sammenlignet med leken. Det er noe mer usikkert å uttale seg om Mikkel, da han ikke ble observert i like stor grad. Men observasjonene som foreligger viser at han tok flere initiativ til å bruke tegn ved måltid sammenlignet med lek.

Det ble observert flere initiativ til bruk av tegn og tegn til tale når de voksne hadde brukt tegn til tale i forkant. Et eksempel på initiativ i lek kommer under:

En voksen sitter på gulvet sammen med Sondre. Sondre ser på Ella, en jente på basen som ligger og slapper av på gulvet. Den voksne gjør tegn for Ella. I hånda har den voksne er telefon. "Ringe" sier Sondre. Han ser bort på den voksne. "Ringe" gjentar han og gjør tegn for å ringe /tegn for telefon.

Under måltidet ble det registrert at barna ved flere anledninger ytret ønsker, og tok initiativ når de trengte hjelp. For eksempel viste dette seg ved at Sondre, ved flere anledninger, ba om å få hjelp til å dele brødskiva, og Mikkel ba flere ganger om å få mer mat, ved hjelp av tegn og tegn til tale.

Hver gang Sondre og Mikkel brukte tegn eller tegn til tale fikk de respons, og som oftest var dette med tegn til tale, slik som ved disse eksemplene:

Sondre sitter ved matbordet, med to andre barn og en voksen. Han spiser. Han ser seg litt rundt. "Vann, vann" sier Sondre, ser ned på bordet og gjør tegn for vann. Han strekker seg mot koppen som står ved siden av han. "Vann" sier V2 og gjør tegn for vann.

Sondre har fått en ny brødskive på tallerkenen sin. Han får hjelp fra den voksne til å smøre på skiva. Når de har smurt ferdig, snur den voksne seg for å legge et papir på bordet bak. Sondre ser ned på brødskiva si. Han gjør tegn for å skjære. Den voksne ser at Sondre gjør tegnet. "Skjære?" spør V2 og gjør tegn for å skjære.

Det ble også observert at de voksne ved noen anledninger etter barnas bruk av tegn eller tegn til tale utvidet dialogen med nye tegn, som i eksemplene under:

Mikkel sitter ved matbordet, sammen med tre andre barn og to voksne. Han har en voksen som sitter ved siden av seg. Mikkel ser på den voksne, og gjør tegn for mer. "Mer?" spør V2 og gjør tegn for mer. Mikkel gjør på nytt tegnet for mer. "Mer mat" sier V2 og gjør tegn for mer og mat.

Sondre sitter ved matbordet, med to andre barn, og spiser brød. Han har en voksne som sitter ved siden av seg. Sondre ser bort på den voksne. Han vifter med brødsken sin. "Slange" sier Sondre og gjør tegn for slange som kryper under gjerde. "Slange" sier V2. "Har du lagd slange av brødet ditt" spør V2 og gjør tegn for slange og brød.

I disse tilfellene ble dialogen utvidet, og det oppstod situasjoner for læring.

Alle observasjonsbarna tok i mye mindre grad initiativ til å bruke tegn og tegn til tale enn det de voksne gjorde. Tine tok få initiativ i både lek og under måltid. De voksne ga alltid respons med tegn til tale når hun først tok initiativ til å bruke tegn og tegn til tale. Sondre tok flest initiativ under måltidet, og observasjonene av Mikkel peker i samme retning. De voksne ga også her alltid respons, som oftest med bruk av tegn til tale.

4.3.2 Drøfting av observasjonsbarnas initiativ til bruk av tegn til tale

Barns samtaleferdigheter utvikles når de er i samhandling med voksne. De voksne retter oppmerksomheten mot det barna er opptatt av, og bringer nye innspill inn i dialogen, for så å vente på respons (Kjølaas, 2001). Dialog mellom mennesker handler om å lytte med hele seg, og gi bekreftelse på den andre, bemerker Lorentzen (2009). Dette var et typisk trekk ved kommunikasjonen mellom de voksne og observasjonsbarna, både i barnehage 1 og i barnehage 2. De voksne viste interesse for det observasjonsbarna uttrykte, og bidro til å skape kommunikasjon dem i mellom. De utvidet samtaleaspektet ved å introdusere nye tegn og verbale elementer inn i dialogen.

En av de viktigste samtaleferdighetene er å ta initiativ til samtale. Det er derfor viktig å fremme en persons spontane kommunikasjon, slik at personen lærer seg til å ta initiativ til å kommunisere (Tetzchner & Martinsen, 2004). Både i barnehage 1 og i barnehage 2 ga de voksne umiddelbar respons når barna tok initiativ med tegn eller tegn til tale, noe som kan oppfordre barna til å ta flere initiativ. Det er viktig for psykisk velvære å nå frem til andre med det vi formidler, skriver Lorentzen (2009). Dette understøttes av Horgen (2006), som sier

at vi mennesker utvikler oss ved å bli møtt når vi forsøker å kommunisere ut noe. Dette viser betydningen av de voksnes umiddelbare respons på observasjonsbarnas initiativ.

I barnehage 1 tok Tine selv få initiativ til å bruke tegn og tegn til tale. Erfaringer viser at det kan ta lang tid før barn som får opplæring i tegn til tale bruker dette spontant i sin kommunikasjon. For de som er rundt barnet kan dette virke demotiverende (Suhr og Rognlid, 2009). Tine har gått på avdelingen siden august, og er således i startfasen i å bruke tegn til tale. På tross av at hun selv ofte ikke tok initiativ, viste hun i løpet av observasjonsdagene at hun kunne mange tegn, ved at hun responderte med å bruke tegn og tegn til tale i ulike situasjoner. De voksne syntes å ha et positivt fokus på Tines tegnbruk, ved å gi positive tilbakemeldinger og tydelig respons de gangene hun tok initiativ.

Tydelig respons fikk også Mikkel og Sondre når de tok initiativ til å bruke tegn og tegn til tale. Både Mikkel og Sondre tok mange initiativ til å bruke tegn og tegn til tale under måltidet. De tok flere ganger initiativ til å be om noe, eller uttrykke hva de ønsket ved hjelp av tegn og tegn til tale. I samhandling med andre mennesker vil et av målene være å uttrykke behov og ønsker. Noen av kravene er da å innhente oppmerksomhet og å ta initiativ til interaksjonen. Personen må så formidle hva han /hun ønsker eller trenger (Light, 1988). I barnehage 2 viste Mikkel og Sondre at de spesielt under måltidet mestret disse kommunikative kravene. Begge barna fikk muligheten til å kommunisere ut ønsker og behov som de ikke mestret å uttrykke verbalt, og slik ble de mer kommunikative ved hjelp av tegn og tegn til tale. Samtidig lå ikke fokuset kun på at barna skulle fremme egne behov og ønsker, slik Light (2003) hevder at det ofte er. Som beskrevet under pkt. 4.2, ”bruk av tegn til tale i miljøet”, var det også fokus på å fremme barnas kommunikasjon og samhandling med andre, ved hjelp av tegn til tale.

Både i barnehage 1 og i barnehage 2 tok barna initiativ til å bruke tegn eller tegn til tale ved at de var henvendt mot en voksen, eller henvendt mot noe de og den voksne hadde oppmerksomheten rettet mot. Rommetveit (1981) og Lorentzen (2009) sier at intensjon er en viktig del av kommunikasjonsbegrepet. For å mene noe må en person stå frem med seg selv, bli sett, hørt og respondert på (Lorentzen, 2009). Når observasjonsbarna tok initiativ til å kommunisere med de voksne, så og hørte de voksne deres utspill, og de fikk umiddelbar respons og tilbakemelding. Dette viser at de voksne var oppmerksomme på barna. Hvis vi skal formidle noe holder det ikke bare å ha en måte å gjøre det på, men vi må også ha et

sosialt miljø som er interessert og lyttende, hevder Lorentzen (2009). Slik opplevde jeg både barnehage 1 og barnehage 2.

Noen ganger tok barna initiativ til å formidle noe verbalt til de voksne. Dette førte ofte til at de voksne responderte med å bruke tegn til tale.

4.4 Modalitetsveksling

Når observasjonsbarna kommuniserte verbalt til de voksne, responderte de ofte med å ta i bruk tegn til tale. Dette skjedde også ved noen anledninger til de andre barna. I denne oppgaven kalles det modalitetsveksling. Denne fremstillingen vil omhandle modalitetsveksling både til observasjonsbarna, og til de andre barna.

4.4.1 Modalitetsveksling til observasjonsbarna

I barnehage 1 ble det i liten grad observert at Tine formidlet seg med kun verbal tale. Men når hun gjorde det, responderte de voksne nesten alltid med tegn til tale. Dette gjaldt både i lek og under måltid. Et eksempel på modalitetsveksling er dette:

Tine sitter på gulvet sammen med en voksen. Foran seg har de en pose, fylt med dyr. Tine trekker en sau. "Gri" sier Tine. "Bæææ", sier V1. "Sau", fortsetter V1, og gjør tegn for sau. Den voksne gjør tegn for sau et par ganger, mens hun sier sau.

Av og til responderte Tine tilbake med tegn eller tegn til tale.

Også når Sondre kommuniserte ut noe verbalt, responderte ofte de voksne med tegn til tale. Et eksempel på modalitetsveksling fra denne barnehagen kommer under:

Sondre sitter på gulvet, sammen med en voksen. Den voksne har tatt tak i en ball, som hun viser til Sondre. "Sondre?" sier V2, gjør tegn for Sondre, og ser på han. Sondre ser på den voksne. "Hva er det?", spør V2. "Ball" sier Sondre. "Ball ja, ball" svarer V2 og gjør tegn for ball. "Skal du kaste til meg...skal du kaste" fortsetter hun og gjør tegn for å kaste. Hun setter seg litt lenger bort, klar for å ta i mot ballen.

Etter en modalitetsveksling, responderte av og til Sondre ved å bruke tegn eller tegn til tale tilbake, men som oftest responderte han verbalt eller med kroppsspråk, slik som eksemplet under:

Sondre sitter ved matbordet, med to andre barn og en voksne. Han spiser bær fra matboksen sin. "Mer bær" sier Sondre, og ser bort på den voksne. "Skal du spise mer bær" sier V2 og gjør tegn for mer og bær. Sondre nikker. "Spise mer bær" sier V2 og gjør tegn for mer og bær. Sondre nikker. "Ja..det er godt" sier V2 og gjør tegn for godt.

I dette tilfelle tok den voksne både initiativ, og ga respons, med bruk av tegn til tale, selv om Sondre selv ikke brukte tegn.

Modalitetsveksling skjedde også til de andre barna i barnehagene.

4.4.2 Modalitetsveksling til de andre barna

På tross av at de voksne i barnehage 1 som oftest responderte verbalt på de andre barnas verbale utspill, ble det også observert modalitetsveksling til dem, som i eksemplet under.

En voksen og Gro sitter i dukkekroken. De later som de snakker i telefonen. "Hallo " sier Gro. "Ja hallo det er Line" sier V1. "Ja" sier Gro. "Hei" sier V1 og gjør tegn for hei. "Hei" svarer Gro. "Hva vil du gjøre" spør V1 og gjør tegn for hva og gjøre. "Lækæ" svarer Gro. "Vil du leke " spør V1 og gjør tegn for å leke. "Ja" sier Gro.

Dette eksemplet viser hvordan den voksne i barnehage 1 naturlig brukte tegn til tale i samtalen med dette barnet, selv om barnet ikke brukte tegn til tale tilbake.

I barnehage 2 ble det også foretatt modalitetsveksling til andre barn. Men som i barnehage 1 skjedde dette ved færre anledninger enn til observasjonsbarna. Et eksempel på modalitetsveksling til et annet barn presenteres under:

Siri sitter ved bordet, sammen med Sondre og ett annet barn, og leker med plastelina. Hun har fått en kniv fra den voksne, slik at hun kan skjære plastelinaen sin. "Skjære" sier Siri. "Skjære ja" svarer V2. "Skjære med kniv" fortsetter hun, gjør tegn for å skjære og ser på Siri.

Modalitetsveksling skjedde altså både til observasjonsbarna og til de andre barna, men oftest til observasjonsbarna.

4.4.3 Drøfting av modalitetsveksling

I st.meld nr.41, ”Kvalitet i barnehagen”, understrekes det at personalet i barnehagen skal ha en aktiv rolle i forhold til de prosessene som skapes for læring. Det vil blant annet si å gi god oppfølging til barn med særskilte behov (Kunnskapsdepartementet 2008-2009). Når de voksne i barnehagene brukte tegn til tale når barna kommuniserte verbalt, vitner nettopp det om et fokus på læring og oppfølging av de som har behov for en supplerende kommunikasjon. Dette fører barna inn i nye prosesser for læring og kan virke oppmuntrende på deres eget tegnbruk, slik at de i enda større grad tar i bruk den forsterkede kommunikasjonen.

Ingemarsson og Ovstebo (2008) og Suhr og Rognlid (2009) argumenterer for at når barn skal lære seg tegn til tale, så må de voksne ligge i forkant og være gode språkmodeller for barna. I forskrift for rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver står det at barn med språkproblemer skal få god og tidlig hjelp i forhold til dette (Rammeplan for barnehager, 2006). I begge barnehagene fremmet altså de voksne bruken av tegn til tale ved å respondere med tegn til tale på barnas verbale utspill. De voksne lå således i forkant med hensyn til tegnkompetanse, ved å fremme nye tegn inn i dialogen.

En dialog utvikler seg ved at den voksne fremmer nye innspill inn i dialogen, og deretter venter på respons (Kjølaas, 2001). Når det gjelder modalitetsveksling er tegnet det nye innspillet i dialogen. De nye innspillene med tegn til tale førte av og til at observasjonsbarna responderte tilbake med tegn eller tegn til tale, og således fikk de utviklet sitt tegnrepertoar. På denne måten utviklet dialogen seg, mellom barna og den voksne.

Tegn må utgjøre en naturlig del av det å kommunisere for å oppnå et optimalt språkmiljø, hevder Rydemann (2006). Det at de voksne responderte med tegn til tale på de andre barnas verbale utspill, kan bidra til å integrere tegn som en naturlig del av miljøet. De andre barna blir på denne måten eksponert for tegn til tale i sin kommunikasjon med de voksne, og dette kan sende signaler om at tegn til tale er en naturlig del av kommunikasjonen i barnehagen.

4.5 Avsluttende kommentar

Jeg har i dette kapittelet presentert funn fra min undersøkelse, og knyttet dem opp mot mitt empiri- og teorigrunnlag fra kapittel 2. Jeg har sett på de voksnes bruk av tegn til tale, som også har innebært å se på barnas respons på de voksnes initiativ. Opplæringen av tegn til tale og på hvilken måte kompetansen til de voksne kan påvirke bruken av tegn til tale har blitt diskutert. Bruken av tegn til tale i miljøet er et viktig aspekt når tegn til tale skal integreres som en naturlig kommunikasjonsform i barnehagen. Jeg har sett på bruk av tegn til tale til de andre barna på avdelingene, samt hvordan disse barna selv bruker tegn til tale i sin kommunikasjon. Jeg har diskutert hvordan observasjonsbarnas deltakelse i et miljø med fokus på tegn til tale kan fremme kommunikasjon med andre. Observasjonsbarnas initiativ til tegn til tale og de voksnes respons på disse har også blitt drøftet i dette kapittelet. Til slutt diskuterte jeg modalitetsveksling i barnehagen, og drøftet hvordan vekslingen mellom tale og tegn til tale foregikk i barnehagen, og betydningen av dette.

5 Avslutning

Jeg har i dette prosjektet ønsket å se på hvordan tegn til tale brukes i barnehagen, med barn som har behov for supplerende kommunikasjon. Jeg gjennomførte observasjon med videostøtte i to ulike barnehager, for å innhente data til min undersøkelse.

Det er mange barn som har behov for forsterket kommunikasjon i barnehagen, og tegn til tale er et vanlig spesialpedagogisk tiltak (Suhr & Rognlid, 2009). Generelt har bruk av alternativ og supplerende kommunikasjon fått et stadig økende fokus de siste årene. I st.meld nr. 18 ”Læring og fellesskap” argumenteres det for at mange av de behovene barna har for ekstra støtte kan gis innenfor det ordinære barnehagetilbudet (Kunnskapsdepartementet, 2010-2011). Dette setter min problemstilling for denne oppgaven i et dagsaktuelt lys.

I dette avsluttende kapitlet vil jeg trekke frem noen av de mest sentrale funnene i denne undersøkelsen. Jeg vil knytte disse opp mot problemstillingen min; **”Hvordan brukes tegn til tale i barnehagen, med barn som har behov for supplerende kommunikasjon?”**

For å kunne svare på problemstillingen ble det i forkant formulert forskningsspørsmål. Disse vil jeg nå besvare på bakgrunn av mine viktigste funn.

5.1 Refleksjoner rundt sentrale funn

Først og fremst er det hensiktsmessig å gå tilbake til Linell og Gustavssons ”Initiativ och respons” (1987), som ble beskrevet under punkt 3.5. Det å ta initiativ i en sosial situasjon vil si at vi fremmer et budskap til en bestemt ”adresse”. Setninger som ikke fører til nytt innhold eller oppfordrer til respons, er ikke et initiativ. Respons knytter replikken bakover, og er på en sånn måte styrt av replikker fremstilt før i dialogen. Enheten for analysen er en ”vending”, og hver ”vending” blir analysert i forhold til respons og initiativ (Ibid). Dette er rettleidende for innholdet i initiativ og respons- begrepene i forskningsspørsmålene.

5.1.1 Bruker observasjonsbarna tegn til tale på eget initiativ?

I barnehage 1 tok Tine få initiativ til å bruke tegn og tegn til tale. Dette gjaldt både i lek og under måltid. I barnehage 2 tok Sondre i mye større grad initiativ til å bruke tegn og tegn til tale under måltidet, sammenlignet med lek. Det ble også observert at Mikkel tok mange initiativ til å bruke tegn under måltidet. Generelt tok observasjonsbarna i mye mindre grad initiativ til å bruke tegn og tegn til tale enn det de voksne gjorde.

Funnene viser at barna i størst grad tok i bruk tegn til tale i de situasjonene der de voksne hadde tatt flest initiativ til å bruke tegn til tale i forkant. Når jeg nå henviser til *bruk*, menes både barnas initiativ til bruk av tegn og tegn til tale, og respons på de voksnes bruk av tegn til tale. Sondre og Mikkel brukte mest tegn og tegn til tale under måltidet, mens Tine brukte mest tegn og tegn til tale i lek. Funnene viser derfor viktigheten av at de voksne er gode språkmodeller for barna. Å være gode språkmodeller vil blant annet si at man ligger i forkant med hensyn til tegnkompetanse (Ingemarsson & Ovstebo, 2008; Suhr & Rognlid, 2009). På denne måten viser funnene at barnehagepersonalet spiller en svært viktig rolle i barnas liv. Dette understrekes i st.meld. nr 41. ”Gode barnehager for alle” (Kunnskapsdepartementet, 2008-2009).

5.1.2 Hvordan bruker personalet tegn til tale når de tar initiativ til kommunikasjon med observasjonsbarna? Bruker de alltid tegn til tale, eller kun ved enkelte tilfeller?

Personalet i barnehage 1 og i barnehage 2 kommuniserte både verbalt og ved hjelp av tegn til tale til observasjonsbarna. I begge barnehagene tok de i mye større grad initiativ til å bruke tegn til tale enn det observasjonsbarna gjorde. Tegn til tale ble brukt både som støtte i barnehagehverdagen og som verktøy i språkinnlæringen. Dette er to sentrale trekk ved å bruke forsterket kommunikasjon (Ingemarsson & Ovstebo, 2008).

De voksne hadde ulike måter å tilrettelegge for bruken av tegn til tale. Tegn til tale ble brukt både i ”en til en” på avdeling (barnehage 1) og i særtrening (barnehage 2), og i det naturlige miljøet i barnehagene. Lorentzen (2009) argumenterer for at det ikke skal legges til rette for samspill og samhandling gjennom kunstige læringsforhold. Dette er i tråd med Braadland (2005), som sier at det virker mot sin hensikt å ta barnet ut av barnegruppa for å lære tegn, da barnet trenger den forsterkede kommunikasjonen til å kunne samhandle på en mer funksjonell måte. Både Tetzchner og Martinsen (2004) og Fjæran-Granum (2006) hevder at både

særtrening og opplæring i naturlige situasjoner kan være riktig for en person. Dette er i samsvar med Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver (2006), som setter fokus på barns forskjellighet, og kravet om individuell tilrettelegging står sentralt. Kravet om individuell tilrettelegging synes å være sammenfattende med funnene i min undersøkelse. I barnehage 2 hadde de voksne fokus på den naturlige bruken av tegn til tale, samtidig som barna syntes å ha nytte av særtreningen de fikk i forhold til tegn. I barnehage 1 tok Tine verken flere initiativ til eller ga mer respons med tegn eller tegn til tale i ”en - til- en” med voksen, sammenlignet med når hun var i de naturlige situasjonene i barnehagen. ”En – til- en”- situasjonene var ikke primært tilrettelagt med tanke på tegninnlæring, men funnene har allikevel en verdi med hensyn til Tines bruk av tegn og tegn til tale. Observasjonene viste at hun brukte mest tegn og tegn til tale når hun var i mindre gruppe, i en naturlig setting i barnehagen.

Videre gikk det frem av observasjonen at de voksne hadde noe ulik bruk av tegn til tale. Dette gjaldt både i barnehage 1 og i barnehage 2. Funnene viser at det var de voksne som var mest med observasjonsbarna, og de voksne med mest kompetanse og erfaring som brukte mest tegn til tale. Tetzchner og Martinsen (2004) argumenterer for at alle som er i miljøet til personen som har behov for alternativ og supplerende kommunikasjon må erfare å kommunisere *med* denne personen. Det er i denne sammenheng viktig med kontinuerlig og systematisk opplæring (Ibid). Dette betyr at alle i barnehagen bør kommuniserer og være i samhandling med observasjonsbarna, og det er av stor betydning at de voksne får nødvendig opplæring i å ta i bruk tegn til tale.

5.1.3 Hvordan responderer de voksne når observasjonsbarna kommuniserer med eller uten tegn til tale?

Funnene viser at når barna, både i barnehage 1 og i barnehage 2, kommuniserte med tegn og tegn til tale, fikk de umiddelbar respons fra de voksne, med tegn til tale. Et menneske utvikler seg når en kommuniserer ut noe til noen som forstår, og som kommuniserer noe tilbake, hevder Horgen (2006). Dette understreker viktigheten av de voksnes umiddelbare respons på barnas bruk av tegn og tegn til tale.

I barnehage 1 kommuniserte Tine i liten grad med kun verbal tale. Når hun gjorde dette, responderte de voksne alltid med tegn til tale. Denne vekslingen mellom tale og tegn til tale, som jeg i denne oppgaven har kalt modalitetsveksling, ble også ofte foretatt i barnehage 2.

I st.meld nr.41, ” Kvalitet i barnehagen”, understrekes det at personalet i barnehagen skal ha en aktiv rolle i forhold til de prosessene som skapes for læring. Det vil blant annet si å gi god oppfølging til barn med særskilte behov (Kunnskapsdepartementet 2008-2009). I tillegg må tegn utgjøre en naturlig del av det å kommunisere for å oppnå et optimalt språkmiljø for de som har behov for forsterket kommunikasjon (Rydemann, 2006).

Når de voksne i barnehage 1 og i barnehage 2 responderte med tegn til tale på barnas *verbale* utspill, kan det tyde på et gjennomgående fokus på bruk av tegn til tale. Det signaliserer et fokus på læring og oppfølging av barna som har behov for en supplerende kommunikasjon. Modalitetsveksling fører barna inn i nye prosesser for læring, og det kan virke oppmuntrende på deres eget tegnbruk, slik at de selv etter hvert bruker enda flere tegn.

5.1.4 Forsøker personalet å trekke inn de andre barna i kommunikasjonsutvekslingen ved hjelp av tegn til tale?

I barnehage 1 forsøkte personalet ved enkelte tilfeller å trekke inn de andre barna i kommunikasjonsutvekslingen med Tine, og det ble da brukt tegn til tale. I barnehage 2 tok de voksne ved flere anledninger initiativ til å trekke inn de andre barna i kommunikasjonsutvekslingen med Sondre og Mikkel, ved å forsterke kommunikasjonen med hjelp av tegn til tale.

Når førskolebarn har utfordringer i forhold til språk, kan de fort falle utenfor i sosiale situasjoner, da det å delta i lek med jevnaldrende fordrer visse språklige ferdigheter som disse barna ofte ikke har (Platou, 2002). Ettersom Tine går på storbarnsavdeling, og Mikkel og Sondre går på en base for småbarn, vil det sosiale livet utspille seg på ulike måter for disse barna. De store barna leker i større grad sammen, og de kommunikative kravene i den sosiale samhandlingen blir både annerledes og mer krevende. Tine og de andre barna tok få initiativ til kommunikasjon og lek seg i mellom. Således hadde Tine et stort behov for aktive voksne som var med på å tilrettelegge og styre leken mellom barna. Det er viktig at barn som har utfordringer i forhold til sosial samhandling får støtte i forhold til dette, poengterer Bae (2005). Barnehagepersonalet skal bidra til at alle barna får erfare mestring i sosial samhandling med andre (Rammeplan for barnehager, 2006). Observasjonen viste at de voksne ved enkelte tilfeller forsøkte å skape kommunikasjon og lek mellom Tine og de andre barna, og i disse situasjonene ble det tatt i bruk tegn til tale. Rydemann (2006) argumenterer for at det er avgjørende at tegn til tale får en fremtredende plass i miljøet, slik at en får

fremmet mulighetene til å skape samhandling og lek mellom barnet som har behov for tegn til tale og de andre barna.

I barnehage 2 var bruk av tegn til tale en naturlig del av det å kommunisere i miljøet. De voksne forsøkte ofte å trekke inn de andre barna i kommunikasjonsutvekslingen med Mikkel og Sondre. Slik fikk den forsterkede kommunikasjonen en sentral plass i språkmiljøet.

5.1.5 Hvordan brukes tegn til tale i barn-barn samhandling?

Tegn til tale mellom barna ble aldri observert i barnehage 2, mens det ble observert en gang i barnehage 1. For å fremme muligheten til lek og samhandling mellom barnet som har behov for supplerende kommunikasjon og de andre barna, argumenterer Rydemann (2006) for at tegn må få en fremtredende plass i miljøet. Både barnehage 1 og barnehage 2 var i startfasen til å danne et miljø hvor den forsterkede kommunikasjonen skal ha en fremtredende plass. Dette kan ha påvirket hva jeg fikk se av bruken av tegn til tale barna i mellom. Samtidig vil det i denne sammenheng være et relevant spørsmål om hva man kan forvente av tegnbruk barna seg i mellom. Det kunne vært interessant å gå mer i dybden på hvilke tilrettelegging som skal til for at tegn til tale skal få en mer fremtredende plass mellom barn i barnehagen. Dette kommer jeg noe tilbake til under punkt 5.3

5.1.6 Tyder det på at det er ulik bruk av tegn til tale i ulike aktivitetstyper i barnehagen?

I barnehage 1 var det store forskjeller mellom lek og måltid, og de voksne tok i mye større grad initiativ til å bruke tegn til tale i lek, sammenlignet med måltidet. Hvorfor det er store forskjeller er vanskelig å uttale seg om på bakgrunn av denne undersøkelsen. Det kan virke krevende å integrere tegn til tale som en naturlig del av en hel barnehagehverdag. Spesielt i situasjoner der det er mange barn som krever ulik oppmerksomhet og oppfølging, som for eksempel under et måltid. I lek delte barnehage 1 ofte inn i små grupper, noe som synes å fremme muligheten til å sette fokus på tegn til tale.

I barnehage 2 ble det relativt hyppig tatt i bruk tegn til tale i begge aktivitetstypene. De voksne tok i noe større grad initiativ til bruk av tegn til tale under måltidet sammenlignet med lek. På denne basen var det to barn som hadde behov for supplerende kommunikasjon, noe som muligens kan påvirke hvordan de voksne brukte tegn til tale generelt i miljøet. Alle

utenom en hadde et mer omfattende tegn til tale kurs, og alle voksne hadde erfaring med å bruke tegn til tale. Dette kan synes som positive faktorer i arbeidet med å integrere tegn til tale som en naturlig del av en barnehagehverdag.

5.2 Konklusjon

I denne undersøkelsen ønsket jeg å se på hvordan tegn til tale brukes til barn som har behov for supplerende kommunikasjon. Min problemstilling for denne oppgaven har vært:

”Hvordan brukes tegn til tale i barnehagen, med barn som har behov for supplerende kommunikasjon?”

Funnene viser at de voksne i mye større grad tok initiativ til å bruke tegn til tale enn det observasjonsbarna gjorde. På tross av at barna ikke i like stor grad tok initiativ til å bruke tegn til tale, bidro tegn til tale til at språket ble tydeliggjort, slik at observasjonsbarna fikk bedre mulighet til å forstå det som ble sagt. Samtidig fordrer kommunikasjonen med tegn til tale felles oppmerksomhet og blikk-kontakt, noe som kan styrke kommunikasjonen mellom barna og de voksne.

Bruken av tegn til tale varierte mellom barna. Dette kan blant annet være påvirket av barnas alder og funksjonsnivå. Generelt viser funnene at desto mer tegn til tale de voksne tok i bruk, desto mer tegn og tegn til tale brukte observasjonsbarna og de andre barna. Tine responderte oftere med tegn og tegn til tale enn kun verbalt, og således var tegn til tale en viktig støtte i hennes kommunikasjon. Mikkel og Sondre fikk muligheten til å uttrykke ønsker og behov gjennom å bruke tegn og tegn til tale, som de ikke mestret å uttrykke verbalt. På denne måten ble både Tine, Sondre og Mikkel mer kommunikative ved å bruke tegn og tegn til tale, enn om de ikke hadde tatt i bruk den forsterkede kommunikasjonen.

Gjennom funnene i denne undersøkelsen fremgår det visse aspekter som er viktig når en skal ta i bruk tegn til tale i barnehagen. Funnene viser at det å ta i bruk tegn til tale er en viktig språklig og kommunikativ støtte for barna som har behov for forsterket kommunikasjon, og at barnehagepersonalet har en viktig rolle i å fremme bruken av tegn til tale i språkmiljøet. For å fremme barnas tegnbruk må de voksne ha et stort fokus på tegn til tale, ved å gå foran som

gode språkmodeller. De voksne må ofte ta initiativ til å bruke tegn til tale, slik at barna selv i enda større grad kan ta i bruk tegn til tale.

De voksne i barnehagen må vurdere i hvert enkelt tilfelle hvordan de tilrettelegger for bruk av tegn til tale. Det er hvordan hvert enkelt barn profiterer på de ulike opplæringssituasjonene som bør vektlegges og ligge til grunn for hvordan de voksne setter fokus på å fremme tegn til tale.

For å kunne integrere tegn til tale som en naturlig kommunikasjonsform i barnehagen, er det viktig at alle er i kommunikasjon og samhandling med den som trenger tegn til tale. Det betyr at også de andre barna som ikke har behov for forsterket kommunikasjon må eksponeres for tegn til tale. Det er derfor viktig med god kompetanse hos de voksne. Dette er i tråd med storingsmelding nr. 18, ”Læring og fellesskap” (kunnskapsdepartementet, 2010-2011), som vektlegger betydningen av at de som er i miljøet må ha kunnskap om hvordan man tilrettelegger for et godt læringsmiljø, for at de med særskilte behov skal kunne bli møtt på en hensiktsmessig måte.

Slik som Nordtømme (2010a) beskriver, er konteksten vi befinner oss i viktig for *hva* vi lærer og *hvordan* vi gjør det. For at barna skal ha best mulig nytte av tegn til tale som kommunikasjonsform, kreves det mye av barnehagen som miljø. Tegn til tale må brukes konsekvent i alle deler av barnehagehverdagen. Det kan ta lang tid mellom hver gang barnehager har barn som har behov for supplerende kommunikasjon. I tillegg er det ikke uvanlig med relativt hyppig skifte av personale, noe som kan gjøre det krevende for barnehagene å ta i bruk tegn til tale på en konsekvent måte. For at barnehagepersonale skal kunne integrere tegn til tale som en naturlig kommunikasjonsform i barnehagen er det viktig å skape en bevissthet rundt hvorfor barnet har behov for tegn til tale. For å lære tegn til tale er det viktig med omfattende og systematisk opplæring. *Alle* som er i miljøet til et barn som har behov for forsterket kommunikasjon bør få denne opplæringen.

Barna som har behov for forsterket kommunikasjon er avhengig av at de voksne i miljøet gir dem et verktøy å kommunisere med. På denne måten hviler et stort ansvar på barnehagepersonale. Som Suhr og Rognlid (2009) argumenterer for, så må tegn til tale som metode fremmes og tas på alvor.

Det har vært skrevet mye om tegn til tale som metode, men lite om bruken av tegn til tale som supplerende kommunikasjon i barnehagen. Denne oppgaven har satt lys på viktige aspekter når en skal integrere tegn til tale i barnehagen. Dette kan være nyttig lesing for personale i de barnehagene som skal skape et godt språkmiljø til barn som har behov for å forsterke språket og kommunikasjonen ved hjelp av tegn til tale.

5.3 Veien videre

Denne oppgaven har gitt noen svar, og mange nye spørsmål omkring bruken av tegn til tale i barnehagen. Som beskrevet under punkt 5.1.5 ble det med unntak av en gang aldri observert tegn til tale mellom observasjonsbarna og de andre barna i barnehagen. På bakgrunn av tidligere erfaring var ikke dette et overraskende funn for meg. Det har allikevel gjort meg nysgjerrig på hva som skal til for å skape samhandling mellom barn ved hjelp tegn til tale. Er dette et realistisk mål i en barnehage der de aller fleste barna ikke har behov for å supplere talen sin med tegn? Hadde jeg hatt mulighet ville jeg forsket i flere barnehagemiljøer, for å se på hva som eventuelt skal til for å skape samhandling og lek mellom barn ved bruk av tegn til tale.

Litteraturliste

- Arbeidsdepartementet. (2001). *Fra bruker til borger. En strategi for nedbygging av funksjonshemmende barrierer*. Nou: 2001:22. Oslo: Statens forvaltningstjeneste.
- Arcedolo, L.P, & Goodwyn, S.W. (2002). *Babytegn. Tal med dit barn før det kan tale*. Holte: Liva.
- Bae, B. (2005). *Å se barnet som subjekt - noen konsekvenser for pedagogisk arbeid i barnehagen*. Hentet 12.2.2011, fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/barnehager/a-se-barn-som-subjekt---noen-konsekvenser.html?id=440489>
- Bae, B. (2009). Samspill mellom barn og voksne ved måltidet. Muligheter for medlæring. *Nordisk barnehageforskning*, 2 (1), 3-15.
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Fagernes: Det Norske Samlaget.
- Braadland, N. (2005). *Tegn – til-tale – for alle. En vei til talespråket*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Beukelman, D. R., & Mirenda, P. (2007). *Augmentative Alternative Communication. Supporting children & adults with complex communication needs*. Baltimore, Maryland: Paul H. Brookers Publishing co.
- Bloom, L., & Lahey, M. (1978). *Language Development and Language Disorders*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Dalen, M. (2008). *Intervju som forskningsmetode- En kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Derry, S.J. (2007). *Guidelines for video research in education*. Chicago: Data Research and Development center.
- Derry, S.J., Pea, R.D, & Barron, B., Engle, R.A., Erickson, F., Goldman, R., Hall, R., Koschmann, T., Lemke, J.L., Sherin, M.G, & Sherin, B.L. (2010). Conducting video research in the learning sciences: Guidance on selection, analysis, technology, and ethics. *Journal of the learning sciences*, 19(1), 3-53.

- Erickson, F. (2006). Definition and analysis of data from videotape: some research procedures and their rationales. I: J.L.Green, G. Camilli, & P.B, Elmore, P (Eds.), *Handbook of complementary methods in education research*. (s.177-192). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Fjæran-Granum, T. (2006). *Tegn til tale for nybegynnere*. Oslo: SPISS forlag.
- Gall, M.D., Gall, J.P., & Borg, W.R. (2007). *Educational research*. USA: Pearson Education, Inc.
- Gjøsund, P., & Huseby, R. (2006). *I fokus. Observasjonsarbeid i barnehagen*. Oslo: N.W Damm & søn.
- Hammersley, M. (1990). *Reading ethnographic research. A critical guide*. England: Longman House
- Hodge, S. (2007). Why is the potential of augmentative and alternative communication not being realized? Exploring the experience of people who use communication aids. *Disability & society*, 22(5), 457-471.
- Hogsnes, H.D. (2010). Innledning. I H.D. Hogsnes (Red.), *Barnehagens læringsliv* (s.7- 13). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Holde, B. & Gitlesen, J.P. (2006). *Tidlig intervensjon for barn med Down syndrom- en adferdsanalytisk tilnærming*. Hentet 20.5.2011 fra http://www.downsyndrom.no/om_down_syndrom/livslop/tidligintervensjonforbarnmeddo/
- Horgen, T. (2006). *Det nære språket. Språkmiljø for mennesker med multifunksjonshemming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ingemarsson, M. & Ovstebo, B. (2008). *Language Intervention in Daily Life: The Karlstad Model of Language Learning*. Hentet 4.3.2011 fra http://www.karlstadmodellen.se/_uploads/files/Language%20intervention%20in%20daily%20life.pdf
- Issac. (2010). *Hva er ASK?* Hentet 21.5.2011 fra Isaac <http://www.isaac.no/hva-er-ask/>

- Johansson, I. (2001a). *Språkutvikling hos barn med språkvansker 1*. Klepp: Info vest forlag.
- Johansson, I. (2001b). *Språkutvikling hos barn med språkvansker 2*. Klepp: Info vest forlag.
- Karlstadmodellen. (2010a). *Steget – føre*. Hentet 12.5.2011 fra Karlstadmodellen, <http://www.karlstadmodellen.se/utbildning/teckenledarutbildning>
- Karlstadmodellen. (2010b). *Tanker som grund til Karlstadmodellen*. Hentet 06.12.2010, fra Karlstadmodellen, http://www.karlstadmodellen.se/karlstadmodellen/tankar_som_grund_till_karlstadmodellen
- Kjølaas, J.H. (2001). *Språk og kommunikasjonsvansker. Språkvitenskapelig tenkning i det spesialpedagogiske fagfeltet*. Tromsø: Eureka Forlag.
- Kunnskapsdepartementet. (2008-2009). *Kvalitet i barnehagen*. St.meld. nr 41 (2008-2009). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2010-2011). *Læring og fellesskap. Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. St.meld. nr 18 (2010-2011). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kvale, S., & Brinkman, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Launonen, K. (1996). Enhancing communication skills of children with Down syndrome: early use of manual sign. I S. Von Tetzchner, & M. H. Jensen (Eds.), *Augmentative and alternative communication: European perspectives*. (s.213-231). London: Whurr Publishers.
- Light, J.C. (1988). Interaction Involving Individuals using Augmentative and Alternative Communication Systems: State of the Art and Future Directions. *Augmentative and alternative communication*, 4(2), 66-82.
- Light, J.C. (1989). Toward a definition of communicative competence for individuals using augmentative and alternative communication systems. *Augmentative and alternative communication*, 5 (2), 137-144.

- Light, J.C. (2003). Shattering the Silence: Development of Communicative Competence by Individuals Who Use AAC. I J.C. Light, D.R. Beukelman, J. Reichle (Eds.), *Communicative competence for individuals who use AAC. From Research to effective practice* (s. 3-38). Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes publishing co., Inc.
- Lillemyr, O. F. (2004). *Lek, opplevelser, læring: i barnehage og skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lincoln, Y.S., & Guba, E.G. (1985). *Naturalistic inquiry*. California: Sage Publications, Inc.
- Lindblad, S., Sahlström, F. (2001). *Interaktion i pedagogiska sammanhang*. Stockholm: Liber
- Linell, P. & Gustavsson, L. (1987). *Initiativ och respons. Om dialogens dynamik, dominans och koherens*. Linköping. Hentet 1.2.2010 fra <https://www.liu.se/ikk/medarbetare/per-linell/filarkiv-per-linell/1.175591/47Initiativochrespons1av4.pdf>
- Lorentzen, P. (2009). *Kommunikasjon med uvanlige barn*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lund, T., og Haugen, R. (2006). *Forskningsprosessen*. Oslo: Unipub as.
- Maxwell, J.A. (1992). Understanding and validity in Qualitative Research. *Harvard Educational Review*, 62 (3), 279-300.
- Millar, D. C., Light, J. C., Schlosser, R. W. (2006). The impact of augmentative and alternative communication intervention on the speech production of individuals with developmental disabilities: a research review. *Journal of speech, Language and Hearing Research*, 49 (2), 248-264.
- NESH (Nasjonal forskningsetisk komité for samfunnsvitenskap og humaniora). (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, jus og humaniora*. Hentet 03. mars 2011, fra <http://www.etikkom.no/Documents/Publikasjoner-som-PDF/Forskningsetiske%20retningslinjer%20for%20samfunnsvitenskap,%20humaniora,%20juss%20og%20teologi%20%282006%29.pdf>
- Newby, P. (2010). *Research methods for education*. England: Pearson Education Limited.

- Nordtømme, S. (2010a). Perspektiver på læring i barnehagen. I H.D. Hogsnes (red.), *Barnehagens læringsliv*. (s. 15-27). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Nordtømme, S. (2010b). Deltakelse og medvirkning. I H.D. Hogsnes (red.), *Barnehagens læringsliv*. (s 29-51). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa m.v. av 17.juli nr.61.
- Patton, M.Q. (1990). Qualitative research and evaluation methods. California: Sage publications Inc.
- Platou, F. (2002). Språkgrupper for førskolebarn- språkmestring i sosialt perspektiv. *Nordisk tidsskrift for spesialpedagogikk*, 81, (2-3), 187-195.
- Postholm, M. (2005). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rammeplan for barnehager. (2006). *Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Fastsatt ved kgl.res. 1.mars 2006 nr. 266 med hjemmel i lov 17. juni 2005 nr.64 om barnehager.
- Rommetveit, R. (1981). *Språk, tanke og kommunikasjon. Ei innføring i språkpsykologi og psykolingvistikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rydemann, B. (2006). Teckenkommunikation i förskola. Hentet 2.februar 2011 fra, http://www.bittech.se/Teckenkommunikation_1990.pdf
- Rye, H. (2002). *Tidlig hjelp til bedre samspill*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Schofield, J.W. (1990). Increasing the generalizability of Qualitative Research. I E.W.Eisner, & A. Peshkin (Red.), *Qualitative Inquiry in Education: The continuing Debate*. (s.201-232). New York: Teachers College Press.
- Sosial- og helsedirektoratet. (2007). *Retningslinjer for mat og måltider i barnehagen*. Oslo: Sosial- og helsedirektoratet.

- Suhr, G. I. & Rognlid, W. (2009). Jeg vet nå at hun kan tenke. *Norsk Tidsskrift for Logopedi* (2), 5-10. Hentet 14. oktober 2010, fra <http://norsklogopedlag.no/uploads/docs/Jeg%20vet%20na%20at%20hun%20kan%20tenke.pdf>
- Tangen, R. (2010). "Beretninger om beskyttelse"- Etiske dilemmaer i forskning med sårbare grupper- barn og ungdom. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 94(4), 318-329.
- Tetzchner, S. Von., & Martinsen, H. (2004). *Alternativ og supplerende kommunikasjon. En innføring i tegnspråkopplæring og bruk av kommunikasjons hjelpemidler for mennesker med språk- og kommunikasjonsvansker*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Tøssebro, J., & Lundeby, H. (2002). *Å vokse opp med funksjonshemning - de første årene*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Vedeler, L. (2009). *Observasjonsforskning i pedagogiske fag. En innføring i bruk av metoder*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Vygotskij, L. (2001). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal Norsk forlag AS.
- Yin, R.K. (2009). *Case study research. Design and methods*. California: Sage publications, Inc.

Vedlegg 1: Svar fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Steinar Theie
Institutt for spesialpedagogikk
Universitetet i Oslo
Postboks 1140 Blindern
0318 OSLO

Vår dato: 04.01.2011

Vår ref: 25800 / 3 / JSL

Deres dato:

Deres ref:

TILRÅDING AV BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 18.12.2010. Meldingen gjelder prosjektet:

25800

Alle har noe de skal ha sagt. Bruk av tegn til tale i kommunikasjon med barn med utviklingshemning i barnehagen

Behandlingsansvarlig
Daglig ansvarlig
Student

Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder
Steinar Theie
Lene Engelstad

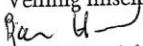
Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.06.2011, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Bjørn Henrichsen


Juni Skjold Lexau

Kontaktperson: Juni Skjold Lexau tlf: 55 58 36 01

Vedlegg: Prosjektvurdering

✓ Kopi: Lene Engelstad, Dalehaugen 2, 0657 OSLO

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.uit.no

Vedlegg 2: Informasjonsbrev og samtykkeerklæring til foreldre / foresatte til observasjonsbarn

Jeg studerer spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo, og skal nå skrive min avsluttende masteroppgave. Temaet for min oppgave er bruk av tegn til tale i kommunikasjon med barn i barnehagen. Jeg ønsker å se på hvordan tegn til tale brukes i kommunikasjonsutveksling med et barn som har behov for supplerende kommunikasjon. For å finne ut av dette, ønsker jeg å observere barn som bruker tegn til tale, og jeg vil derfor spørre om det er mulighet for å observere ditt/deres barn.

Observasjonen vil foregå over flere dager i løpet av en periode i januar/ februar. Jeg vil bruke filmkamera og ta notater underveis.

Det er frivillig å samtykke til at barnet kan observeres. Du/dere har mulighet til å ombestemme deg/dere når det måtte være, uten at du/ dere må gi begrunnelse for dette og uten at dette vil få noen konsekvenser. Opplysningene skal behandles konfidensielt, og datamaterialet vil bli oppbevart på en sikker måte. Opplysningene vil anonymiseres slik at ingen skal kunne gjenkjenne ditt/deres barn i den ferdige oppgaven. Opptakene vil bli slettet og notatene makulert når oppgaven er ferdig 01.06.11

Dersom du /dere synes det er greit at jeg observerer ditt /deres barn er det fint om du/dere underskriver på vedlagte samtykkeerklæring og gir den til barnehagen.

Dersom du/ dere lurer på noe, ta gjerne kontakt med meg, på tlf xxx xx xxx eller mail xxxxxxxxxxxx. Min veileder Steinar Theie, fra Institutt for spesialpedagogikk ved UiO kan også kontaktes på telefon xx xx xx xx.

Forskningsetiske retningslinjer følges. Prosjektet er meldt til personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskaplig datatjeneste, A/S

Mvh Lene Engelstad

Jeg /vi har mottatt informasjon om masteroppgaven om bruk av tegn til tale i barnehagen, og samtykker til at mitt /vårt barn blir observert:

Signatur.....

Vedlegg 3: Informasjonsbrev og samtykkeerklæring til foreldre og foresatte

Jeg studerer spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo, og skal nå skrive min avsluttende masteroppgave. Temaet for min oppgave er bruk av tegn til tale i kommunikasjon med barn i barnehagen. Jeg ønsker å se på hvordan tegn til tale brukes i kommunikasjonsutveksling med et barn som har behov for supplerende kommunikasjon. For å finne ut av dette ønsker jeg å observere barn som bruker tegn til tale som supplerende kommunikasjon i barnehagen.

Observasjonen vil foregå over flere dager i løpet av en periode i januar/ februar. Jeg vil bruke filmkamera og ta notater underveis. Da observasjonen vil foregå i naturlige situasjoner i barnehagen, vil også de andre barna kunne bli filmet i samhandling med observasjonsbarnet og barnehagepersonalet.

Det er frivillig å samtykke til at barnet kan filmes. Du/dere har mulighet til å ombestemme deg/dere når det måtte være, uten at du/dere må gi begrunnelse for dette og uten at dette vil få noen konsekvenser. Opplysningene skal behandles konfidensielt, og datamaterialet vil bli oppbevart på en sikker måte. Opplysningene vil anonymiseres slik at ingen skal kunne gjenkjenne ditt/deres barn i den ferdige oppgaven. Opptakene vil bli slettet og notatene makulert når oppgaven er ferdig 01.06.11

Dersom du/dere synes at det er greit at ditt /deres barn blir filmet i samhandling med observasjonsbarnet er det fint om du/dere kan skrive under vedlagt samtykkeerklæring og gir den til barnehagen. Dersom du/ dere lurer på noe, ta gjerne kontakt med meg, på tlf xxx xx xxx eller mail xxxxxxxx. Min veileder Steinar Theie, fra Institutt for spesialpedagogikk ved UiO kan også kontaktes på telefon xx xx xx xx.

Forskningsetiske retningslinjer følges. Prosjektet er meldt til personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskaplig datatjeneste, A/S

Mvh Lene Engelstad

Jeg /vi har mottatt informasjon om masteroppgaven om bruk av tegn til tale i barnehagen, og samtykker til at mitt /vårt barn blir filmet:

Signatur.....

Vedlegg 4: Informasjonsbrev og samtykkeerklæring til ansatte

Jeg studerer spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo, og skal nå skrive min avsluttende masteroppgave. Temaet for min oppgave er bruk av tegn til tale i kommunikasjon med barn i barnehagen. Jeg ønsker å se på hvordan tegn til tale brukes i kommunikasjonsutveksling med et barn som har behov for supplerende kommunikasjon. For å finne ut av dette ønsker jeg å observere barn som bruker tegn til tale som supplerende kommunikasjon i barnehagen.

Observasjonen vil foregå over flere dager i løpet av en periode i januar/ februar. Jeg vil bruke filmkamera og ta notater underveis.

Det er frivillig å samtykke til å delta på prosjektet. Du har mulighet til å ombestemme deg når det måtte være, uten at du må gi begrunnelse for dette og uten at dette vil få noen konsekvenser. Opplysningene skal behandles konfidensielt, og datamaterialet vil bli oppbevart på en sikker måte. Opplysningene vil anonymiseres slik at ingen skal kunne gjenkjenne deg i den ferdige oppgaven. Opptakene vil bli slettet og notatene makulert når oppgaven er ferdig 01.06.11

Dersom du synes at det er greit å bli filmet i samhandling med observasjonsbarnet er det fint om du kan skrive under vedlagt samtykkeerklæring og gir den til barnehagen.

Dersom du/ dere lurer på noe, ta gjerne kontakt med meg, på tlf xxx xx xxx eller mail xxxxxxxx. Min veileder Steinar Theie, fra Institutt for spesialpedagogikk ved UiO kan også kontaktes på telefon xxx xx x xx.

Forskningsetiske retningslinjer følges. Prosjektet er meldt til personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskaplig datatjeneste, A/S

Mvh Lene Engelstad

Jeg har mottatt informasjon om masteroppgaven om bruk av tegn til tale i barnehagen, og samtykker til å bli filmet:

Signatur.....